

Université de Sherbrooke
Faculté d'éducation

L'expérience d'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants de migration
récente au Québec

Par
Aline Niyubahwe

Thèse présentée à la Faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade de
Philosophiae Doctor, Ph. D.
Doctorat en éducation

Décembre 2014
© Aline Niyubahwe, 2014

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
Faculté d'éducation

L'expérience d'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants de migration
récente au Québec

Aline Niyubahwe

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Jean-Claude Coallier	Président du jury
Joséphine Mukamurera	Directrice de recherche
France Jutras	Codirectrice de recherche
Michèle Vatz-Laaroussi	Membre interne à l'Université de Sherbrooke
Fasal Kanouté	Membre externe à l'Université de Sherbrooke
Michèle Lepage	Membre externe à l'Université de Sherbrooke

Thèse acceptée le 22 mai 2015

SOMMAIRE

Cette thèse par articles porte sur l'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants de migration récente (EMR) au Québec. Ces EMR intègrent à la fois une nouvelle société, un nouveau marché du travail, un nouveau système d'enseignement, un nouvel environnement scolaire et culturel ainsi qu'une nouvelle communauté scolaire. Tout cela requiert beaucoup d'adaptation. Au Québec, leur insertion professionnelle (IP) se fait dans un contexte difficile, déjà marqué par la précarité d'emploi et la complexification du travail enseignant. Les recherches faites sur le personnel enseignant immigrant au Canada et ailleurs en Occident montrent qu'ils ou elles peuvent aussi faire face à des défis et difficultés spécifiques à eux, mais offrent un portrait relativement partiel du processus d'IP de ces enseignants. D'ailleurs au Québec, aucune recherche empirique n'avait encore été faite et c'est pour contribuer à éclairer en profondeur cette problématique que nous avons entrepris cette recherche.

Les assises théoriques de cette recherche reposent sur des concepts permettant d'aborder la situation des EMR dans sa complexité, particulièrement ceux d'insertion professionnelle, de parcours migratoire, de transition socioprofessionnelle. L'objectif général est de décrire et comprendre l'expérience d'insertion professionnelle des EMR dans le contexte scolaire québécois. De cet objectif général découlent deux objectifs spécifiques : 1) décrire et comprendre l'expérience de transition professionnelle des EMR au Québec; 2) décrire et comprendre l'expérience d'adaptation au rôle professionnel des EMR dans le contexte scolaire québécois.

Cette recherche de nature phénoménologique a été menée au moyen d'entrevues semi-dirigées auprès de 13 EMR des régions de Montréal et de Sherbrooke. L'analyse des données a été faite à deux niveaux. Le premier niveau d'analyse a conduit à l'élaboration d'un récit d'expérience pour chaque EMR interviewé. Ces récits sont présentés au quatrième chapitre. Le deuxième niveau a consisté en une analyse transversale de l'ensemble des récits individuels. Les résultats de cette analyse transversale des récits sont mis en relief dans les articles deux et trois de la thèse présentés dans le cinquième chapitre.

en rapport avec les deux objectifs spécifiques de recherche mentionnés ci-haut. Quant au premier article de la thèse, il porte sur la recension des écrits. Il a permis de documenter de façon systématique la situation d'insertion professionnelle des enseignants immigrants et de voir qu'il y a peu d'écrits scientifiques sur le sujet et qu'aucune recherche empirique n'avait encore été faite au Québec.

Les résultats de l'analyse transversale des récits montrent que les EMR vivent, à des degrés différents, plusieurs défis et difficultés au cours de leur transition professionnelle. Dès leur arrivée au Québec, ces EMR font face à des défis d'adaptation au nouvel environnement physique, social et culturel et au nouveau mode de vie. Les différences culturelles, linguistiques et climatiques constituent des sources de chocs et entraînent de la déstabilisation. Quand les EMR commencent les formalités pour intégrer l'enseignement au Québec, leur intégration au marché du travail représente un véritable parcours du combattant, tant en ce qui concerne la lourdeur administrative pour l'obtention du permis d'enseigner qu'en ce qui concerne des blocages systémiques divers pour accéder à l'emploi.

De plus, lorsque ces enseignants trouvent du travail, l'adaptation à une nouvelle culture organisationnelle, professionnelle et pédagogique comporte de nombreux défis d'autant plus qu'aucune mesure formelle d'accueil ou d'accompagnement n'est mise en place pour faciliter leur intégration. On relève que leur intégration dans l'équipe-école s'avère plus ou moins difficile en fonction du climat de l'école et de l'ouverture de ses membres à la diversité ethnoculturelle.

Les résultats montrent également que les EMR vivent un processus d'adaptation au rôle professionnel pénible, parsemé de ruptures, de remises en question et de nouveaux apprentissages. Dès leur prise de fonction, les EMR vivent un choc de la réalité, car ils font face à des conceptions de l'éducation et des philosophies d'enseignement différentes, voire opposées à celles auxquelles elles ou ils étaient habitués. Cela peut se traduire, par exemple, par plusieurs oppositions entre leur expérience antérieure et certaines

caractéristiques de l'éducation au Québec: relations enseignant-élèves hiérarchiques/relations moins hiérarchiques; gestion de classe autoritaire/gestion de classe démocratique; paradigme de l'enseignement/paradigme de l'apprentissage; approche par objectifs/approche par compétences. Les EMR font ainsi face à plusieurs défis et difficultés d'adaptation non seulement en raison de logiques différentes, voire opposées, mais aussi à cause de leur méconnaissance des programmes, des contenus pédagogiques et de la culture du milieu. Pour devenir efficaces dans le nouveau contexte scolaire, ces EMR doivent, d'une part, modifier leurs conceptions de l'éducation et leurs représentations du travail enseignant et, d'autre part, s'ouvrir à la culture du milieu d'accueil. Leurs processus d'adaptation au rôle professionnel dans le nouveau contexte éducatif durent plus ou moins longtemps en fonction de plusieurs facteurs, notamment la distance culturelle, l'écart entre les orientations de l'enseignement et entre les pratiques pédagogiques, les conditions de travail, le climat de l'école et les qualités personnelles de l'enseignant immigrant.

Cette recherche, première sur le sujet au Québec, apporte de nouvelles connaissances sur l'IP des EMR. Sa contribution originale est d'éclairer le parcours de transition professionnelle des EMR depuis leur arrivée dans la société d'accueil jusqu'à leur intégration relativement réussie dans le nouvel environnement scolaire et culturel. Elle offre également une compréhension des difficultés et des besoins spécifiques de soutien des EMR, ce qui permet d'envisager des dispositifs d'IP des enseignants de migration fondés sur des données probantes. Enfin, les résultats de cette recherche permettent également d'ouvrir des pistes de recherche et de réflexion pour les chercheuses et chercheurs ainsi que les formatrices et formateurs intéressés par l'IP du personnel enseignant immigrant.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	8
LISTE DES FIGURES	9
LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS	10
REMERCIEMENTS	11
INTRODUCTION GÉNÉRALE	13
PREMIER CHAPITRE-LA PROBLÉMATIQUE.....	17
1 LE CONTEXTE DU PROBLÈME.....	17
1.1 Les mécanismes légaux et réglementaires d'accès à la profession enseignante.....	17
1.1.1 <i>Les voies d'accès à la profession enseignante au Québec</i>	18
1.1.2 <i>Les règles d'embauche et les modalités d'affectation</i>	22
1.2 La situation de l'IP en enseignement au Québec	27
2 LE PROBLÈME DE RECHERCHE ET LA RECENSION DES ÉCRITS	31
2.1 L'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants de migration récente au Québec	31
2.1.1 <i>L'accès à l'emploi des enseignantes et enseignants de migration récente</i>	31
2.1.2 <i>L'intégration sociale et professionnelle du personnel enseignant de migration récente dans le milieu scolaire</i>	37
2.2 La recension des écrits sur l'IP du personnel enseignant immigrant au Canada et ailleurs en Occident.....	40
2.2.1 <i>Les difficultés d'IP des enseignantes et enseignants immigrants</i>	42
2.2.2 <i>Les éléments favorables à l'IP des enseignantes et enseignants immigrants</i>	51
2.3 Question de recherche	55
DEUXIÈME CHAPITRE-LE CADRE CONCEPTUEL	57
1 L'INSERTION PROFESSIONNELLE EN ENSEIGNEMENT	59
2 LA CLARIFICATION DES CONCEPTS PORTEURS À L'ÉTUDE DE L'IP DU PERSONNEL ENSEIGNANT DE MIGRATION RÉCENTE	63
2.1 Le parcours migratoire	63
2.2 De la transition socioprofessionnelle à l'acculturation	66
2.3 La communication interculturelle	72
2.4 Le rapport au savoir	74
3 LES OBJECTIFS DE RECHERCHE	79
TROISIÈME CHAPITRE-LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	83
1 LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE: RECHERCHE QUALITATIVE D'INSPIRATION PHÉNOMÉNOLOGIQUE	83
2 L'ÉCHANTILLONNAGE ET LE RECRUTEMENT DES PARTICIPANTS	85

3	LE CADRE DE COLLECTE DES DONNÉES	91
3.1	Méthode de collecte des données : l'entrevue semi-dirigée.....	91
3.2	L'instrument de collecte des données : un guide d'entrevue	92
4	LA DÉMARCHE D'ANALYSE ET DE VALIDATION DES DONNÉES.....	94
4.1	L'analyse phénoménologique des données	95
4.2	L'analyse transversale des récits	97
5	L'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE	98
6	LE CADRE DE LA THÈSE PAR ARTICLES	98
	QUATRIÈME CHAPITRE-LES RÉCITS D'EXPÉRIENCE	100
1	RÉCIT D'ALESSANDRA.....	100
2	RÉCIT D'ANDRÉ	110
3	RÉCIT DE DORA	118
4	RÉCIT D'EVA.....	127
5	RÉCIT DE FRANCIS	135
6	RÉCIT DE KARIM	142
7	RÉCIT DE LATIFA.....	152
8	RÉCIT DE MARIYA.....	161
9	RÉCIT DE MICHAEL.....	167
10	RÉCIT DE NADIA	176
11	RÉCIT D'OLIVIA	185
12	RÉCIT DE PRIMA	194
13	RÉCIT DE ROCIO	203
	CINQUIÈME CHAPITRE-LES ARTICLES DE LA THÈSE.....	210
1.	PREMIER ARTICLE: PROFESSIONAL INTEGRATION OF IMMIGRANT TEACHERS IN THE SCHOOL SYSTEM: A LITERATURE REVIEW	210
	ABSTRACT	211
	RESEARCH PROBLEM	212
	METHODOLOGY	214
	Literature review procedure	214
	RESULTS	217
	Professional integration problems specific to immigrant teachers	217
	Initiatives to enhance the professional integration of immigrant teachers.....	226

DISCUSSION AND CONCLUSION.....	229
REFERENCES.....	231
2. DEUXIÈME ARTICLE : L'EXPÉRIENCE DE TRANSITION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS DE MIGRATION RÉCENTE AU QUÉBEC.....	
RÉSUMÉ	236
INTRODUCTION	237
PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE	239
Les difficultés d'insertion professionnelle	239
Les éléments favorables à la transition professionnelle des enseignants immigrants.....	241
CLARIFICATION CONCEPTUELLE	243
Le concept de transition	243
Le parcours migratoire	244
MÉTHODOLOGIE.....	248
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	251
Adaptation à la société québécoise	251
Intégration au marché du travail	254
L'intégration au milieu scolaire	259
DISCUSSION DES RÉSULTATS ET CONCLUSION	264
RÉFÉRENCES.....	269
3. TROISIÈME ARTICLE : S'ADAPTER AU RÔLE PROFESSIONNEL LORSQU'ON EST ENSEIGNANT DE MIGRATION RÉCENTE AU QUÉBEC: EXPÉRIENCE, DÉFIS ET FACTEURS DE RÉUSSITE.....	
RÉSUMÉ	273
INTRODUCTION	274
PROBLÉMATIQUE ET OBJECTIF DE LA RECHERCHE	275
Difficultés relatives aux pratiques pédagogiques et à la gestion de classe	276
Le contexte de l'enseignement au Québec.....	278
Objectif de recherche	279
CADRE CONCEPTUEL	280
Le concept d'insertion professionnelle	280
MÉTHODOLOGIE.....	283
RÉSULTATS	286
Rapport aux élèves, communication et gestion de classe	286

Rapport au savoir et à l'apprentissage	289
Perception du nouveau système d'enseignement.....	293
Facteurs favorables à l'adaptation au rôle d'enseignant dans un nouveau contexte éducatif.....	295
DISCUSSION DES RÉSULTATS	297
Choc de la réalité et perte des repères culturels	297
Désenchantement, remise en question du système éducatif et stratégies de survie.....	299
Prise de conscience de la culture du milieu et adaptation progressive	300
Sentiment de compétence et aisance dans l'exercice du rôle professionnel	301
CONCLUSION.....	302
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	303
SIXIÈME CHAPITRE-DISCUSSION GÉNÉRALE	308
1 RETOUR SUR LES RÉSULTATS DES TROIS ARTICLES	308
1.1 L'adaptation au milieu d'accueil.....	310
1.2 L'intégration au marché de travail en enseignement	311
1.3 L'intégration dans le milieu scolaire.....	314
1.4 L'adaptation au rôle professionnel.....	317
2 APPORTS SCIENTIFIQUES DES ARTICLES	323
3 LIMITES ET FORCES DE L'ÉTUDE.....	330
4 LIEN DE LA THÈSE AVEC LA THÉMATIQUE DE L'INTERRELATION ENTRE LA RECHERCHE, LA FORMATION ET LA PRATIQUE.....	331
CONCLUSION GÉNÉRALE	334
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	338
ANNEXE A-LETTRE D'INVITATION À PARTICIPER À LA RECHERCHE	352
ANNEXE B-GUIDE D'ENTREVUE	354
ANNEXE C-ATTESTATION DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE	360
ANNEXE D-FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À PARTICIPER AUX ENTREVUES	361
ANNEXE E-PREUVE DE SOUMISSION DU PREMIER ARTICLE	364
ANNEXE F-PREUVE DE SOUMISSION DU DEUXIÈME ARTICLE	365
ANNEXE G-PREUVE DE SOUMISSION DU TROISIÈME ARTICLE.....	366

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 - Nature de la dernière autorisation émise au personnel enseignant de migration récente formé à l'extérieur du Canada depuis 1998-1999.....	32
Tableau 2 - Répartition du personnel enseignant de migration récente ayant obtenu l'autorisation d'enseigner depuis 1998 par rapport à l'accès à l'emploi ou non dans une commission scolaire publique et le statut occupé	35
Tableau 3 - Le corpus des écrits recensés.....	41
Tableau 4- La différence entre le modèle d'enseignement traditionnel et les modèles centrés sur l'apprenant.....	76
Tableau 5 - Les caractéristiques des participantes et participants à l'étude.....	88

LISTE DES FIGURES

Figure 1 - L'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants de migration récente : un processus de transition.....	81
---	----

LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

CAPEL : Certificat d'aptitude au professorat d'enseignement dans les lycées
CAP-CEG : Certificat d'aptitude au professorat dans les collèges d'enseignement général
CEFRANC : Centre d'évaluation du rendement en français écrit
CNIPE : Carrefour national de l'IP en enseignement
COFPE : Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant
CPNCF : Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones
CS : Commission scolaire
CSQ : Certificat de sélection du Québec
CSQ : Confédération des syndicats du Québec
EHDAA : Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
EMR : Enseignant de migration récente
FLSH : Faculté des lettres et sciences humaines
IP : Insertion professionnelle
MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec
PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise
PIP : Programme de soutien à l'insertion professionnelle
SAE : Situation d'apprentissage et d'évaluation
SANC : Service d'aide aux Néo-Canadiens
SEL : Service d'évaluation linguistique

REMERCIEMENTS

Plusieurs personnes ont contribué, chacune à sa façon, et ce, à différentes étapes de mon cheminement, à la réalisation de cette thèse.

Je tiens d'abord à remercier les membres de mon équipe de direction, les professeures Joséphine Mukamurera et France Jutras, pour leur expertise, leur rigueur et surtout pour le suivi sans relâche. Leurs remarques constructives et leurs conseils et encouragements ont été indispensables à ma persévérance, à ma capacité à me dépasser et à viser l'excellence. Je suis très reconnaissante à ma directrice de thèse, Joséphine Mukamurera, qui a cru en moi dès notre première rencontre et qui a su diriger cette thèse avec adresse. Sans son soutien moral et psychologique, je n'aurais pas pu franchir la route tortueuse, mais enrichissante de la thèse. Merci Joséphine de m'avoir permis de participer dans vos projets de recherche, me permettant ainsi d'approfondir mes connaissances dans le domaine de l'insertion professionnelle. Un grand merci aussi pour m'avoir placée entre les bonnes mains de Madame France Jutras, ma codirectrice de thèse. Madame France, je vous suis très reconnaissante pour m'avoir proposé l'idée de faire une thèse par articles. Votre proposition fut constructive et fructueuse. Je ne manquerai pas aussi de vous dire que votre ouverture d'esprit, votre humilité, votre disponibilité et votre manière de voir les choses du bon côté m'ont beaucoup marquée.

Je tiens également à exprimer mes sincères remerciements à madame Vatz-Laaroussi, professeure à la FLSH, pour sa contribution à l'élaboration de mon cadre conceptuel. J'ai grandement apprécié nos discussions et les informations que vous m'avez partagées. Merci également de m'avoir intégrée dans vos projets de recherche. L'expérience fut profitable à bien des égards.

Je m'en voudrais d'oublier le professeur Jean Gabin Ntebutse, qui s'est beaucoup investi pour que j'obtienne l'admission à l'Université de Sherbrooke. Ses

conseils, ses remarques constructives et sa disponibilité à répondre à chacune de mes questions ont été grandement appréciés.

J'aimerais témoigner ma gratitude à mes enfants Terry Chris, Olivia et Alex Mylord pour leur amour, leur patience et la part certaine qu'ils ont prise dans la réalisation de cette thèse. Grâce à votre présence, ma motivation a été rehaussée.

Les mots me manquent pour remercier, à sa juste valeur, mon mari Élie, avec qui j'ai pu réaliser mes rêves les plus chers. Sa confiance en moi et en mes capacités, son soutien inconditionnel, ses encouragements, sa patience et son amour m'ont aidée à persévérer et à mener ce projet à sa fin. Cher Elie, cette thèse est le fruit de ta patience.

Mes remerciements s'adressent également à l'équipe du Programme canadien de bourses de la Francophonie (PCBF) qui a créé les conditions favorables à l'élaboration de ce travail, en me fournissant les moyens nécessaires à sa réalisation. Qu'elle trouve ici l'expression de ma profonde gratitude.

Je ne peux pas oublier d'exprimer ma reconnaissance aux enseignantes et enseignants immigrants qui ont accepté de me partager leur expérience de transition professionnelle. Sans votre participation, cette recherche n'aurait pas été possible.

Une pensée spéciale à mon père, Pie Nahayo et à mon oncle, abbé Michèle Habonimana qui m'ont toujours encouragée à affronter ce grand défi qu'est la thèse, mais qui n'ont pas eu la chance de la voir aboutir, car ils ne sont plus de ce monde. Un grand merci à ma chère mère, à mon oncle François, à mes frères et sœurs, aux familles Sahabo, Chartrand et Gélinas pour l'affection qu'ils n'ont cessé de me témoigner durant mon parcours doctoral. Je ne saurais terminer sans souligner le soutien affectif et chaleureux de mes amis et de mes collègues étudiants.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La présente thèse porte sur l'insertion professionnelle (IP) des enseignantes et enseignants de migration récente au Québec. Par enseignant de migration récente (EMR), il faut entendre des enseignantes et enseignants immigrants ayant une formation en enseignement, une autorisation d'enseigner et une expérience d'enseignement dans leur pays d'origine. Dans le cadre de notre étude, nous utilisons deux critères pour définir ce qu'est un enseignant de migration récente. Ces critères reposent d'une part sur la complexité du processus d'IP qui peut durer de un à sept ans selon le parcours de l'enseignant (G. Nault, 2007; T. Nault, 2003) et, d'autre part, sur le fait que les procédures administratives qui mènent à la reconnaissance des diplômes et à l'obtention d'une autorisation d'enseigner au Québec peuvent s'avérer plus ou moins longues. Ainsi, un enseignant de migration récente est un enseignant immigrant qui réside au Québec depuis sept ans ou moins et qui a eu l'opportunité de commencer à exercer la profession enseignante dans le réseau scolaire québécois.

L'embauche du personnel enseignant immigrant n'est pas nouvelle au Québec. Cependant, depuis que le gouvernement du Québec a assoupli les conditions d'accès à la profession enseignante, un nombre assez important d'enseignantes et enseignants de migration récente accèdent à la profession enseignante au Québec. En effet, environ 3000 autorisations d'enseigner ont été décernées au personnel enseignant de migration récente depuis 1998 jusqu'en juin 2009 (Martel, octobre 2010)¹.

Si certains auteurs comme Mukamurera, Bourque et Gingras (2008) décrivent l'IP des enseignantes et enseignants comme une expérience difficile qui requiert une forte adaptation, il y a lieu de se demander comment ces EMR vivent l'expérience d'IP dans le milieu scolaire québécois. En effet, ils intègrent à la fois un nouveau

¹ Martel, R. (2010). Données de production interne du MELS. Il n'existe pas de statistiques plus récentes.

marché du travail, un nouveau système d'enseignement, un nouvel environnement scolaire et culturel et une nouvelle communauté scolaire. Tout cela demande beaucoup d'adaptation.

Les écrits sur l'IP en enseignement au Québec révèlent que les conditions de travail du personnel enseignant deviennent de plus en plus difficiles (Mukamurera, 2011a; Mukamurera et Balleux, 2013; Mukamurera *et al.*, 2008) en raison de la précarisation croissante de l'emploi en enseignement, de la lourdeur de la tâche, des groupes-classe difficiles et du manque de soutien en début de carrière (Mukamurera et Balleux, 2013). Cette détérioration des conditions de travail entraîne, chez beaucoup d'enseignantes et enseignants, une détresse psychologique, voire un épuisement professionnel et une remise en question de la carrière. D'ailleurs, un nombre assez important d'enseignantes et enseignants pensent à abandonner leur profession (Martineau, Gervais, Portelance et Mukamurera, 2008; Mukamurera et Balleux, 2013). Les résultats de cette récente dernière étude indiquent que près de 21 % des répondants ont abandonné la profession temporairement au cours de leur carrière et 51 % ont envisagé de quitter la profession. Les 45% de ceux qui ont tenté de la quitter l'ont fait durant les cinq premières années d'enseignement. Eu égard à cette situation préoccupante, force est de constater que ces recherches ne font pas allusion à la situation spécifique du personnel enseignant immigrant. Cependant, la recension des écrits sur la situation de l'IP du personnel enseignant immigrant au Canada et ailleurs en Occident révèle qu'il est confronté à de nombreux défis.

Traiter de l'IP des EMR revêt un intérêt social et scientifique. Non seulement les EMR contribuent à l'éducation, mais aussi ils peuvent combler des problèmes de pénurie de main-d'œuvre. Plusieurs auteurs, par exemple Berthelot (1991), Carr et Klassen (1997), Deters (2006), Goodson, Thiessen et Bascia (1997), Phillion (2003), Ross (2001) et Wang (2003), soutiennent également que les enseignants immigrants jouent un grand rôle social dans l'intégration scolaire des enfants issus de l'immigration. Selon ces auteurs, ils peuvent leur servir de modèles d'identification,

les connecter au système scolaire et contribuer à l'éducation multiculturelle. À cet égard, Benes et Dyotte (2001) ont relevé que chaque année, le réseau scolaire québécois reçoit entre 6000 et 8000 nouveaux élèves immigrants. Selon les données statistiques du rapport du Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (2014), 45 % des écoles de la commission scolaire de Montréal ont des effectifs de 50 à 98 % d'élèves issus d'autres cultures. Un corps professoral qui reflète cette diversité constitue ainsi un apport capital à la réussite de ces enfants (Lefebvre, Legault et De Sève, 2002). Tout comme l'indiquent Vallerand et Martineau (2006), le personnel enseignant immigrant constitue donc une richesse. À cet égard, une meilleure connaissance de leurs besoins spécifiques permettrait de mieux les soutenir afin qu'ils puissent assumer leur rôle. Du point de vue scientifique, la recension des écrits que nous avons faite permet de relever qu'aucune recherche sur la situation de l'IP du personnel enseignant immigrant au Québec n'a été faite jusqu'à présent. La nécessité scientifique d'effectuer une recherche pour rendre compte de leur situation apparaît pleinement.

Notre recherche a pour objectif de décrire et comprendre l'expérience d'IP des EMR au Québec. Située dans une logique descriptive et compréhensive, cette recherche est de nature qualitative. Afin d'arriver à comprendre ce phénomène et à en saisir l'essence, l'approche phénoménologique a été privilégiée. La collecte des données a été faite au moyen d'entrevues semi-dirigées et un guide d'entrevue a servi comme instrument de collecte de données.

La présente thèse est composée de six chapitres : la problématique, le cadre conceptuel, la méthodologie, les résultats sous forme de récits d'expérience, les résultats sous forme de trois articles et la discussion générale de la thèse. Le premier chapitre porte sur la problématique. Nous présentons le contexte du problème et sa position, la recension des écrits sur la situation de l'IP du personnel enseignant immigrant au Canada et ailleurs en Occident, ainsi que la question générale de recherche. Le deuxième chapitre a trait au cadre conceptuel : nous définissons les

concepts d'insertion professionnelle en enseignement et les concepts porteurs à l'étude de l'IP des EMR tels le parcours migratoire, la transition socioprofessionnelle, l'acculturation, la communication interculturelle et le rapport au savoir. Nous clôturons le chapitre par la présentation des objectifs de recherche. Le troisième chapitre porte sur la méthodologie de la recherche : le cadre méthodologique, l'échantillonnage et le recrutement des participants, le cadre de collecte de données, la démarche d'analyse et de validation des récits phénoménologiques et l'éthique de la recherche. Le quatrième chapitre présente les récits phénoménologiques issus de la première analyse des entrevues : ces récits présentent l'expérience d'insertion et de transition professionnelle vécue par chaque participante et participant. Le cinquième chapitre place les trois articles au cœur de cette thèse par articles. Ils sont présentés sous forme de manuscrits soumis aux différentes revues, mais dans leurs versions définitives publiées. Le premier article porte sur la recension des écrits; le deuxième article traite de la transition professionnelle des EMR au Québec et le troisième porte sur l'adaptation au rôle professionnel des EMR. Le dernier chapitre a trait à la discussion générale de la thèse où nous mettons l'accent sur l'apport scientifique des trois articles, les limites de la recherche et son inscription dans la thématique du doctorat qui est l'interrelation entre la recherche, la formation et la pratique. Enfin, la conclusion met en relief les retombées de la recherche ainsi que quelques perspectives pour de nouvelles recherches.

PREMIER CHAPITRE

LA PROBLÉMATIQUE

D'entrée de jeu, il importe de préciser que notre recherche porte sur les enseignantes et enseignants de migration récente qui enseignent en formation générale dans les écoles francophones au Québec. Pour poser la problématique de cette recherche, nous traitons d'abord du contexte du problème où les opportunités et les contraintes de faire carrière en enseignement au Québec sont mises en évidence. Ensuite, nous présentons le problème de recherche et la recension des écrits. C'est ainsi que nous mettons en relief la situation de l'IP spécifique aux EMR au Québec et la recension des écrits qui permettra d'avoir une vue d'ensemble sur l'état des connaissances sur l'IP du personnel enseignant immigrant dans les pays d'accueil. Enfin, la question générale de recherche sera posée.

1 LE CONTEXTE DU PROBLÈME

Afin de mieux saisir le problème de recherche, il s'avère pertinent de comprendre son contexte. Nous débutons ce point avec la présentation des mécanismes légaux et réglementaires qui régissent l'accès à la profession enseignante au Québec. Par la suite, nous décrivons le contexte de l'IP en enseignement au Québec.

1.1 Les mécanismes légaux et réglementaires d'accès à la profession enseignante

L'accès à la profession enseignante au Québec requiert une autorisation légale d'enseigner décernée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Cette autorisation prend la forme d'un permis temporaire d'enseigner, d'une autorisation provisoire d'enseigner ou d'un brevet d'enseignement (permis permanent). Toutefois, l'obtention d'une autorisation d'enseigner ne garantit pas

forcément un emploi dans une commission scolaire. En effet, comme nous le verrons, l'accès à l'emploi est conditionné non seulement par les conditions du marché du travail, mais aussi par le règlement sur les autorisations d'enseigner, ainsi que par des mécanismes d'embauche et d'affectation qui sont en bonne partie conventionnés. Nous présentons d'abord les voies d'accès à la profession enseignante, puis les mécanismes d'embauche et d'affectation en vigueur dans les commissions scolaires.

1.1.1 Les voies d'accès à la profession enseignante au Québec

Depuis 1993, au Québec, l'autorisation permanente d'enseigner, le brevet d'enseignement, est obtenue au terme d'une formation universitaire de quatre ans dans un programme de baccalauréat en enseignement agréé par le MELS. Cependant, depuis le milieu des années 2000, le gouvernement du Québec a assoupli les conditions d'accès et de qualification non seulement pour faire face à la pénurie pressentie du personnel enseignant, mais aussi pour faciliter l'accès à la profession enseignante (Lavigne, 2006). En effet, une mesure transitoire permet aux détentrices et détenteurs d'un diplôme universitaire dans un champ d'enseignement ou une discipline de la grille-matière du secondaire au Québec d'obtenir un permis temporaire d'enseigner s'ils ont une offre d'emploi d'un établissement d'enseignement reconnu. De même, le nouveau règlement sur les autorisations d'enseigner permet aux enseignantes et enseignants formés à l'extérieur du Québec, c'est-à-dire ceux et celles provenant d'autres provinces canadiennes ainsi que des personnes immigrantes formées à l'extérieur du Canada, d'obtenir, sous certaines conditions, un permis d'enseigner temporaire puis un brevet d'enseignement (Gouvernement du Québec, 2014). Dans l'ensemble, ce nouveau règlement sur les autorisations d'enseigner définit six voies d'accès à la profession enseignante.

La première et principale voie d'accès à la profession enseignante est la voie traditionnelle. Elle est basée sur l'article 5 du règlement sur les autorisations d'enseigner. Elle concerne les enseignantes et enseignants ayant complété un

Baccalauréat de quatre ans de formation à l'enseignement dans un programme agréé d'une université québécoise. Cette formation comprend au moins 700 heures de stages en milieu de pratique et elle est sanctionnée par un diplôme décerné par l'université ainsi qu'un brevet d'enseignement délivré par le MELS.

La deuxième voie d'accès concerne les étudiantes ou étudiants qui sont en quatrième année d'un Baccalauréat en formation à l'enseignement. Celles-ci ou ceux-ci peuvent, selon l'article 48 du règlement sur les autorisations d'enseigner, obtenir une autorisation provisoire d'enseigner en formation générale, valide pour une seule période de deux années scolaires à compter du début de l'année scolaire de sa délivrance. Pour cela, l'étudiante ou l'étudiant doit satisfaire à deux conditions suivantes: 1) détenir une promesse d'engagement d'un employeur attestant d'une part qu'il entend lui confier, dans l'année scolaire en cours, un emploi d'enseignant en lien direct avec son baccalauréat et nécessitant une autorisation d'enseigner et, d'autre part, que cet emploi ne peut être comblé par le titulaire d'une autorisation d'enseigner, 2) détenir une permission de son université lui permettant d'occuper l'emploi tout en complétant sa formation. Par la suite, le brevet d'enseignement lui est délivré après avoir complété et réussi le programme universitaire de formation à l'enseignement (Article 5 du présent règlement).

La troisième voie d'accès concerne des candidats ayant une formation disciplinaire (baccalauréat ou équivalent) dans des matières du régime pédagogique. Selon l'article 46 du règlement sur les autorisations d'enseigner, toute personne qui détient un baccalauréat disciplinaire ou une formation équivalente peut obtenir une autorisation provisoire d'enseigner si elle satisfait à deux conditions: 1) elle a accumulé au moins six unités de formation en éducation d'un programme universitaire de baccalauréat ou de maîtrise de formation à l'enseignement reconnu depuis septembre 2001, en lien avec sa formation disciplinaire et auquel elle est inscrite, 2) elle détient une promesse d'engagement d'un employeur attestant qu'il entend lui confier, dans l'année scolaire en cours, un emploi d'enseignant en

formation générale en lien direct avec sa formation disciplinaire. Cet emploi nécessite une autorisation d'enseigner et l'employeur atteste qu'aucun candidat titulaire d'une autorisation d'enseigner n'est disponible pour le combler. La période de validité de cette autorisation provisoire d'enseigner est de deux années scolaires à compter du début de l'année scolaire de sa délivrance. Toutefois, elle peut être renouvelée jusqu'à trois fois si la personne satisfait aux trois conditions stipulées dans l'article 47 du présent règlement. Un brevet d'enseignement lui est délivré après avoir complété et réussi le programme universitaire de formation à l'enseignement reconnu par le MELS (Article 49).

La quatrième voie d'accès concerne, comme la voie précédente, des candidats ayant une formation disciplinaire (baccalauréat ou équivalent) dans des matières du régime pédagogique, mais avec en plus une formation à l'enseignement collégial d'au moins 30 unités. Selon l'article 50, un candidat peut obtenir un permis d'enseigner valide pour une seule période de cinq années si les deux autres conditions suivantes sont satisfaites : 1) avoir une promesse d'engagement d'un employeur attestant qu'il entend lui confier, dans l'année scolaire en cours, un emploi d'enseignant en formation générale en lien direct avec la formation disciplinaire. Cet emploi nécessite une autorisation d'enseigner et l'employeur atteste qu'aucun candidat titulaire d'une autorisation d'enseigner n'est disponible pour le combler, 2) avoir réussi l'examen de français ou d'anglais (tel que le stipule l'article 28 du Règlement sur les autorisations d'enseigner). Le brevet lui est délivré après avoir rempli deux conditions : 1) compléter 15 unités en éducation dont six en didactique, trois en évaluation des apprentissages, trois en intervention auprès des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA), 2) réussir le stage probatoire (article 51 du présent règlement).

La cinquième voie concerne les titulaires d'une autorisation d'enseigner obtenue à l'extérieur du Québec dans une autre province canadienne. Selon l'article 3 du règlement sur les autorisations d'enseigner, une personne qui possède une

autorisation d'enseigner valide obtenue dans une autre province canadienne, peut obtenir un permis d'enseigner au Québec d'une validité de cinq ans sous deux conditions : 1) avoir achevé avec succès un programme d'études universitaires équivalent à un programme universitaire de premier cycle et comportant l'équivalent d'au moins une année de formation à l'enseignement et 2) avoir réussi l'examen de la langue d'enseignement (Article 28). Le permis pourra être renouvelé si la personne titulaire est inscrite au cours menant à l'obtention du brevet. Selon l'article 6, pour obtenir le brevet, la personne titulaire du permis d'enseigner doit réussir le cours sur le système scolaire du Québec et le stage probatoire. Toutefois, celui ou celle dont la formation disciplinaire n'est pas au régime pédagogique, doit, en plus des deux conditions, réussir 12 unités en éducation dans une université québécoise : trois unités en évaluation des apprentissages, six unités en didactique, trois unités en intervention auprès des EHDAA.

La sixième voie d'accès concerne les enseignantes et enseignants immigrants. Selon l'article trois, la personne titulaire d'une autorisation d'enseigner valide obtenue en dehors du Canada, c'est-à-dire dans un autre pays, peut obtenir un permis d'enseigner au Québec d'une validité de cinq ans sous deux conditions : 1) avoir réussi une formation universitaire en éducation équivalente à celle dispensée au Québec et 2) avoir réussi l'examen de la langue d'enseignement (article 28). Pour le cas d'une personne qui a reçu la plus grande partie de la formation dans une langue autre que le français ou l'anglais, cet examen doit aussi mesurer la compréhension du français ou de l'anglais oral et de l'expression orale en français ou en anglais. Le renouvellement du permis peut se faire une fois à condition de commencer la formation menant à l'obtention du brevet d'enseignement. Selon l'article six, la personne titulaire du permis d'enseigner obtient le brevet d'enseignement sous trois conditions : 1) elle a accumulé au moins 12 unités en éducation dans une université québécoise, six unités en didactique, trois unités en évaluation des apprentissages et trois unités en intervention auprès des EHDAA, 2) elle a réussi un cours sur le système scolaire du Québec, 3) elle a réussi le stage probatoire.

En résumé, les deux premières voies d'accès à la profession enseignante concernent les étudiants qui complètent ou sont en voie de compléter un programme agréé de baccalauréat en enseignement dans une université au Québec, lequel conduit directement à l'obtention du brevet d'enseignement. Les troisième et quatrième voies concernent les détenteurs d'un baccalauréat disciplinaire ou son équivalent obtenu au Québec mais qui, après l'obtention de l'autorisation provisoire d'enseigner, doivent compléter une certaine formation pédagogique afin d'obtenir leur brevet d'enseignement. Les cinquième et sixième voies s'adressent respectivement aux détenteurs ou détentrices d'un diplôme en enseignement délivré dans une autre province canadienne ou dans un pays étranger. Si l'accès à l'enseignement au Québec est régi par le règlement sur les autorisations d'enseigner, les mécanismes d'embauche et d'affectation des enseignants conditionnent l'accès et la carrière en enseignement. Le point qui suit fait état des règles qui régissent l'embauche et l'affectation des enseignantes et enseignants dans les commissions scolaires.

1.1.2 Les règles d'embauche et les modalités d'affectation

Selon une étude réalisée auprès de jeunes enseignantes et enseignants du secondaire par Mukamurera et Gingras (2004), l'accès à l'emploi pour les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants devient de plus en plus difficile avec la précarisation du marché du travail en enseignement. Il ressort de cette étude que certains passent de six à 10 mois d'attente avant d'accéder au premier emploi. Même ceux qui obtiennent directement leur premier emploi «entrent dans l'enseignement par la petite porte, pour remplacer d'autres enseignants» (*Ibid.*, p.15). Ces résultats vont dans le même sens que le rapport du MEQ (Gouvernement du Québec, 2003, p.69) *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec*, qui stipule que «le recrutement des enseignants passe généralement par le sentier sinueux et parsemé d'embûches de la suppléance». Il importe de parler des règles d'embauche et

d'affectation, car celles-ci ont des incidences sur les conditions d'entrée en emploi des enseignantes et enseignants, qu'ils soient québécois ou immigrants.

- *Règles d'embauche*

Compte tenu de la précarité du marché du travail en enseignement et dans un but d'objectivité, l'embauche du personnel enseignant dans les commissions scolaires est circonscrite par des règles d'embauche et d'octroi des contrats (Désilets, 2011; Mukamurera et Gingras, 2004). Ainsi, les enseignantes et enseignants doivent franchir plusieurs étapes avant d'obtenir la permanence : suppléance occasionnelle, accès aux contrats à temps partiel, accès à la liste de rappel ou de priorité d'emploi, contrat à temps plein régulier et permanence (Gouvernement du Québec, 2003).

○ *Suppléance occasionnelle*

Toute enseignante et tout enseignant remplissant les conditions d'accès à l'emploi doit d'abord déposer son curriculum vitae à la commission scolaire (Désilets, 2011; Gouvernement du Québec, 2003). Celle-ci examine son dossier et décide si on peut lui accorder une entrevue. La réussite de l'entrevue l'autorise à être inscrit sur la liste de suppléance occasionnelle. C'est dans cette liste de suppléance que l'on puise les candidates et les candidats pour des remplacements dans les différentes écoles qui relèvent de la commission scolaire. Toutefois, il importe de souligner que l'accès à la liste de suppléance ne signifie pas que l'emploi va suivre immédiatement. Comme l'indiquent Mukamurera et Gingras (2004), cette étape comporte des défis pour les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants qui doivent emprunter plusieurs voies pour obtenir leur premier emploi en enseignement:

Envoyer son curriculum vitae un peu partout, établir un réseau de contacts dans le milieu scolaire, se présenter sur place en sollicitant une rencontre ou une entrevue avec les directions d'écoles et avec

les ressources humaines des commissions scolaires, se faire connaître et apprécier des secrétaires d'écoles. (p.15)

Au regard de ces démarches, il y a lieu de s'interroger sur les défis qu'ont à surmonter des enseignantes et enseignants de migration récente qui tentent de trouver un emploi dans un système qui leur est encore nouveau au plan physique et organisationnel et où ils ne bénéficient pas encore d'un réseautage. De plus, on peut se demander si leur expérience d'enseignement acquise dans leur pays d'origine est prise en compte pour être acceptés dans une commission scolaire.

○ *Les contrats à temps partiel ou à la leçon et l'accès à la liste de rappel*

La commission scolaire peut recruter à l'interne et parfois à l'externe les candidates et les candidats à qui décerner des contrats à temps partiel ou à la leçon (Gouvernement du Québec, 2003). Il reste toutefois que la marge de liberté et l'arbitraire dans l'octroi des contrats se sont beaucoup restreints pour les commissions scolaires à la suite de l'obtention, au début des années 1990, du droit de rappel pour les enseignantes et les enseignants selon l'ancienneté. Mais précisons d'emblée la portée des deux formes de contrats précaires que sont le contrat à temps partiel et le contrat à la leçon visés par le droit de rappel.

Comme le stipule l'article 5-1.11 de la Convention collective des enseignants (CPNCF/CSQ, 2011), un contrat à temps partiel est attribué à la suppléante ou au suppléant occasionnel engagé pour remplacer une enseignante ou un enseignant à temps plein ou à temps partiel, lorsqu'il est préalablement déterminé que la période d'absence de cette enseignante ou cet enseignant est supérieure à deux mois consécutifs. Un contrat à temps partiel est donné à toute personne qui est employée :

- a) pour une journée scolaire non complète durant toute l'année scolaire, b) pour une semaine scolaire non complète durant toute l'année scolaire, c) pour une année scolaire non complète. Quant au contrat à la leçon, l'article 5-1.10 de la convention collective prévoit qu'il est accordé «à une personne dont l'enseignement qu'elle

accepte de donner correspond au 1/3 ou moins du maximum annuel de la tâche éducative d'une enseignante ou d'un enseignant à temps plein» (*Ibid.*, p.14).

Concernant le fonctionnement même du droit de rappel, c'est la convention collective des enseignants de 1989-1991 qui a introduit l'idée de liste de rappel par ancienneté pour l'octroi des contrats à temps partiel ou à la leçon. Cette liste de rappel, appelée aujourd'hui «liste de priorité d'emploi» dans la convention collective, régit aussi l'accès aux postes réguliers depuis 1996 (Gouvernement du Québec, 2003; Mukamurera, 2011a). Chaque commission scolaire détermine à sa façon les modalités d'accès à cette liste. Selon l'étude de Mukamurera et Gingras (2004, p.15), «il faut effectuer un certain nombre de contrats en un temps donné pour accéder à une liste prioritaire». Par ailleurs, l'accès à une liste de priorité ne signifie pas qu'on va y demeurer si on n'a pas encore atteint la permanence. Une mauvaise évaluation ou l'expiration du permis d'enseigner sont des causes qui conduisent une enseignante ou un enseignant à être rayé de la liste. De plus, un enseignant qui passe trois ans sans obtenir de contrat est radié de cette liste de rappel ou de priorité (Gouvernement du Québec, 2003). Or, compte tenu de la précarité d'emploi, l'obtention d'un premier emploi ne garantit pas la continuité du contrat ou l'obtention d'un autre (Mukamurera et Gingras, 2004). Ainsi, soulignent ces auteures, ceux ou celles qui n'arrivent pas à se maintenir sur cette liste jusqu'à la permanence retombent à la case de départ et doivent encore attendre le nombre de contrats requis pour que leur nom soit remis sur la liste de rappel ou de priorité. Notons aussi que cette étude relève que l'ancienneté acquise dans une commission scolaire n'est pas prise en compte dans une autre commission scolaire. Corollairement, tous ces temps d'attente et de retour au point de départ ne font que retarder leur processus d'IP.

○ *Contrat à temps plein régulier et permanence*

Comme nous l'avons mentionné plus haut, la commission scolaire a l'obligation de passer par la liste de priorité d'emploi pour attribuer des contrats

précaires, mais aussi pour combler des postes à temps plein régulier. Selon la Convention collective (CPNCF/CSQ, 2011), un contrat à temps plein régulier est attribué à toute enseignante ou tout enseignant recruté entre le 1^{er} juillet et le 1^{er} décembre et qui enseigne jusqu'à la fin de l'année scolaire. Le contrat à temps plein régulier est renouvelable automatiquement à la fin de l'année scolaire, à moins qu'il y ait un excédent d'effectifs enseignants à la commission scolaire justifiant un non rengagement (Article 5-1.08). Ce n'est que lorsque l'enseignante ou l'enseignant entame une troisième année de service continu à temps plein régulier à la même commission scolaire qu'elle ou qu'il obtient enfin la permanence d'emploi (Article, 5-3.8). Eu égard à cette condition et compte tenu de la précarité du marché de l'emploi en enseignement ainsi que du principe de priorité d'ancienneté et des critères d'accès à la liste de priorité, certains nouveaux enseignants et nouvelles enseignantes peuvent passer plusieurs années avant d'atteindre la permanence.

Nous venons de voir les règles qui régissent l'embauche du personnel enseignant dans les commissions scolaires au Québec. Le point suivant traite de leur affectation dans les écoles.

- *Les modalités d'affectation du personnel enseignant*

L'affectation du personnel enseignant tient compte des besoins exprimés par les directions d'école (Gouvernement du Québec, 2003) et du critère d'ancienneté à la commission scolaire (Mukamurera et Gingras, 2004; Mukamurera, 2011*a*). Selon ces derniers auteurs, cette affectation qui met en avant le critère d'ancienneté à la commission scolaire n'est pas favorable aux nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants, en particulier lorsqu'ils sont à statut précaire puisque leurs tâches sont déterminées après l'affectation des enseignantes et enseignants réguliers. Elles ou ils se voient donc attribuer toutes sortes de tâches résiduelles souvent difficiles. De plus, étant donné la courte durée des contrats obtenus, les nouveaux enseignants et nouvelles enseignantes se retrouvent sans emploi à la fin de l'année scolaire et sont

obligés d'attendre une autre affectation. Et là encore, la durée d'attente varie en fonction du rang occupé sur la liste de rappel ou de priorité d'emploi.

Cette section sur les mécanismes légaux et réglementaires d'accès à la profession enseignante nous a permis de montrer que différentes voies sont possibles pour obtenir l'autorisation d'enseigner au Québec et que malgré toutes ces possibilités d'accès à la profession, les règles d'embauche et d'affectation fondées sur le critère d'ancienneté rendent difficiles les conditions d'entrée dans l'enseignement. En effet, certaines enseignantes ou certains enseignants doivent passer beaucoup de temps avant d'obtenir leur premier contrat ou d'accéder à la liste de rappel ou de priorité d'emploi. Tout cela pèse sur leur insertion qui se fait dans un contexte de baisse démographique qui affecte les besoins de recrutement. Le point qui suit fait état de la situation d'IP des enseignantes et enseignants au Québec.

1.2 La situation de l'IP en enseignement au Québec

D'entrée de jeu, il importe de souligner que l'IP est un concept polysémique qui comporte plusieurs dimensions, notamment l'insertion dans la sphère de l'emploi et du travail, l'insertion au niveau organisationnel et l'insertion au plan de la professionnalité (Mukamurera, 2005*b*; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008). Selon ces auteurs, ces dimensions comportent toutes des défis pour les enseignantes et enseignants qui débudent leur carrière.

Sur le plan de l'insertion dans la sphère de l'emploi et du travail, les recherches confirment que le personnel enseignant débutant occupe des emplois précaires (Mukamurera, 1999; Mukamurera, Dezuter et Uwamariya, 2004; Mukamurera et Gingras, 2005; Mukamurera, 2005*a*; Mukamurera, 2011*a*; Mukamurera, 2011*b*; G. Nault, 2008; T. Nault, 2003), qui se matérialisent par des contrats courts et à temps partiel, des contrats à la leçon, des enseignements à taux horaire et des suppléances occasionnelles (Mukamurera et Gingras, 2005; Nault, 2004). Cette précarité

d'emploi, principale voie d'entrée en carrière, leur impose toutes sortes de changements: changement d'école, de commission scolaire, de niveau d'enseignement et de champ de formation (Mukamurera et Martineau, 2009). En conséquence, la précarité alourdit et retarde leur processus d'insertion au plan professionnel (Gingras et Mukamurera, 2008) puisqu'«il faut deux ou trois années d'enseignement dans une même tâche pour qu'un enseignant puisse en accomplir correctement diverses composantes» (COFPE, 2002, p.26). Comme le soulignent Mukamurera *et al.* (2004), «la validation, le réinvestissement et la consolidation des pratiques et savoirs d'expérience deviennent plus difficiles, faute de temps disponible et de continuité dans les situations de pratique» (p.14-15).

Outre cette précarité d'emploi, les jeunes enseignantes et enseignants travaillent dans des conditions difficiles (Gervais, 1999; Mukamurera, 2011a; Mukamurera et Balleux, 2013; Mukamurera *et al.*, 2004). Ils ou elles se voient confier «des tâches difficiles, parfois dans plusieurs écoles ou comportant plusieurs programmes...» (Nault, 2003, p.25). Les recherches sur les jeunes enseignantes et enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire au Québec (Mukamurera et Balleux, 2013; Mukamurera *et al.*, 2008) indiquent que les novices font aussi face à des classes difficiles composées d'enfants ayant des problèmes d'indiscipline, des problèmes d'apprentissage et qui manquent de motivation pour apprendre. La lourdeur de la tâche, les groupes-classes difficiles, la précarité d'emploi et le manque de soutien constituent d'ailleurs les principaux facteurs d'abandon de l'enseignement.

Sur le plan de l'insertion au niveau institutionnel, les jeunes enseignantes et enseignants font face à des défis d'intégration à la culture de l'école et à l'équipe des enseignants (Martineau, Gervais, Portelance et Mukamurera, 2008) : «ils se sentent souvent un peu perdus, puisqu'ils ne connaissent généralement ni le fonctionnement de l'école, ni les habitudes de l'équipe en place et qu'ils doivent donc s'adapter à toutes ces nouveautés» (p.2). Comme le soulignent également Dufour et Jurado (2004) et Mukamurera (2011b), le passage de l'université à l'école est souvent vécu

comme un choc, un choc d'un monde inhabituel dans lequel ils doivent s'intégrer. Ils auraient donc besoin d'un milieu accueillant avec des collègues qui collaborent avec eux et les soutiennent. Cependant, il ressort des différents écrits que certains enseignants débutants ne profitent pas de mesures d'accueil particulières (COFPE, 2002; Mukamurera *et al.*, 2004). Par ailleurs, même dans les écoles où des activités d'intégration sont organisées, l'accueil est souvent limité à certaines activités sociales ou administratives et ne couvre pas les divers besoins des enseignantes et enseignants débutants (Mukamurera, 2005b).

Devant la complexité des difficultés que rencontrent les nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants, certains trouvent intenable de poursuivre la carrière. Au Québec, de 15 à 25 % de jeunes enseignantes et enseignants abandonnent la profession au cours des cinq premières années (Gouvernement du Québec, 2003; Mukamurera *et al.*, 2008). Plus particulièrement, ce sont les enseignantes et enseignants débutants à statut précaire qui pensent beaucoup plus à abandonner (76 %) durant les cinq premières années d'enseignement, contrairement à 37 % de ceux ayant un statut régulier. La lourdeur de la tâche, les groupes-classes difficiles, la précarité d'emploi, l'écart entre leurs attentes et la réalité de l'enseignement sont autant de facteurs qui motivent l'abandon de la carrière (Céré, 2003; Mukamurera *et al.*, 2008; Mukamurera, 2005a).

Il importe de souligner que malgré toutes ces difficultés d'IP du personnel enseignant débutant, le MELS n'a pas mis en place de programme national de soutien à l'IP (COFPE, 2002; Mukamurera, Martineau, Bouthiette et Ndoreraho, 2013). Toutefois, quelques initiatives locales existent (Lamontagne, Arsenault et Marzouk, 2008; Mukamurera, Martineau et Vallerand, 2010; Mukamurera *et al.*, 2013) mais les résultats des études portant sur les programmes d'insertion professionnelle (PIP) destinées aux enseignantes et enseignants débutants montrent que ces PIP sont récents au Québec (Lamontagne *et al.*, 2008; Mukamurera *et al.*, 2013) et qu'on est loin d'atteindre l'idéal. Selon l'étude de Lamontagne *et al.* (2008), certaines

organisations exigent un contrat pour être admissible au programme, d'autres tablent sur le nombre d'années d'expérience pouvant aller d'un an à cinq ans, d'autres autorisent à tous leurs débutants l'accès au programme tandis que d'autres permettent l'accès après avoir accumulé 400 jours de travail. L'analyse des programmes de soutien à l'IP à l'enseignement faite par Mukamurera *et al.* (2010) corrobore ces résultats. En effet, il ressort que la majorité des PIP ne sont accessibles qu'aux enseignantes et enseignants ayant un contrat ou un poste, à ceux ayant une expérience d'enseignement variant de un an à cinq ans selon les CS. Rares sont les PIP qui sont accessibles aux enseignantes et enseignants suppléants ou qui ciblent les enseignantes et enseignants de migration récente. Au regard de ces critères d'inclusion, il s'avère important de souligner que beaucoup d'enseignantes ou enseignants débutants sont laissés à eux-mêmes puisqu'il leur faut plus d'une année d'expérience et être sous contrat pour bénéficier du PIP.

*

* *

Nous venons de brosser le portrait du contexte de l'insertion en enseignement au Québec. C'est ainsi que l'assouplissement des conditions d'accès et de qualification à la profession enseignante au Québec a élargi les voies d'accès à la profession enseignante et qu'à la suite de cette mesure, le personnel enseignant immigrant formé à l'extérieur du Canada peut être autorisé à enseigner au Québec s'il remplit les conditions exigées. Cependant, bien que cela paraisse en soi intéressant pour favoriser l'accès de ces enseignants à la profession enseignante, leur insertion dans le réseau scolaire québécois suscite des interrogations. Si leurs collègues d'origine québécoise connaissent des difficultés d'insertion qui conduisent parfois à l'abandon de la profession (Mukamurera, 2005*b*; Mukamurera *et al.*, 2008; Mukamurera et Balleux, 2013), qu'advient-il à ces enseignantes et enseignants immigrants formés à l'étranger qui tentent de s'insérer dans un réseau et un milieu différents à plusieurs égards?

2 LE PROBLÈME DE RECHERCHE ET LA RECENSION DES ÉCRITS

Dans cette section, nous décrivons en premier lieu comment se pose le problème de l'IP des enseignantes et enseignants de migration récente au Québec. En deuxième lieu, nous examinons l'état des connaissances sur l'IP des enseignantes et enseignants immigrants dans les pays d'accueil. Cela permet d'avoir une connaissance plus large de la situation de leur insertion et des défis auxquels ils peuvent être confrontés.

2.1 L'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants de migration récente au Québec

La catégorie socioprofessionnelle sur laquelle porte notre recherche concerne les enseignantes et enseignants immigrants. Il est à noter que nous nous intéressons particulièrement aux enseignantes et enseignants de migration récente (EMR). Les EMR arrivent au Québec avec une expérience d'enseignement de leur pays d'origine et doivent procéder aux demandes d'équivalence de diplômes et d'autorisation d'enseigner pour intégrer la profession enseignante au Québec. C'est pourquoi leur accès à l'emploi et leur intégration sociale et professionnelle seront traités.

2.1.1 *L'accès à l'emploi des enseignantes et enseignants de migration récente*

Pour combler la pénurie de personnel enseignant, le gouvernement du Québec a assoupli les conditions de qualification et d'accès à la profession enseignante. Cette mesure donne l'occasion au personnel enseignant immigrant formé à l'étranger d'accéder à la profession enseignante s'ils remplissent les conditions énumérées précédemment. Cependant, bien que le besoin de main-d'œuvre en personnel enseignant se fasse sentir et malgré cette mesure visant à faciliter l'accès à la profession, les enseignantes et enseignants immigrants obtiennent difficilement l'autorisation d'enseigner au Québec (Allard, 2007). Par exemple, cette journaliste souligne que sur 900 enseignantes et enseignants qui ont soumis la demande en 2006,

moins de la moitié (45%) ont obtenu leur autorisation d'enseigner. Selon elle, la situation au Québec est loin d'être comparable à la situation de l'Ontario où plus de 90% des demandeurs ont obtenu leur autorisation. Par ailleurs, elle avance que, malgré le manque d'enseignants qualifiés au Québec, «un parcours de combattant attend les immigrants qui veulent enseigner ici» (p.2). En effet, écrit-elle, on exige d'eux beaucoup de documents à fournir, ce qui complique l'accès à la profession pour ceux et celles qui n'arrivent pas à collecter tous les documents requis. Cependant, cette journaliste ne manque pas de souligner que les choses vont en s'améliorant quand elle écrit que «le taux de demandes non admissibles était plus élevé auparavant, se chiffrant à 57% en 2001-2002». Cela va d'ailleurs dans le même sens que les données de productions internes du MELS (Martel, 2010) comme on peut le remarquer au tableau 1:

Tableau 1
Nature de la dernière autorisation émise au personnel enseignant de migration récente formé à l'extérieur du Canada depuis 1998-1999²

Cohorte	Brevet d'enseignement	Permis d'enseigner	Autre autorisation	Total
1998-1999	55	74		129
1999-2000	59	82		141
2000-2001	53	97	1	151
2001-2002	49	57		106
2002-2003	88	98	1	187
2003-2004	117	156	6	279
2004-2005	117	215	1	333
2005-2006	120	275	4	399
2006-2007	21	329	5	355
2007-2008	4	332	12	348
2008-2009	2	264		266
2009-2010		96	207	303

² Selon Martel (2010), une cohorte se rapporte à l'année scolaire (du 1er juillet au 30 juin), période où l'autorisation a été délivrée. Il note aussi que pour 2009-2010, les données dans le tableau ne comptent pas l'effectif des enseignants qui ont obtenu les autorisations après le 22 juin 2009.

Source : Martel (2010). *Données de production interne du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*.

L'analyse des données de ce tableau permet de constater que les enseignantes et enseignants immigrants formés à l'extérieur du Canada obtiennent une autorisation d'enseigner (le brevet d'enseignement, le permis provisoire ou une autre autorisation provisoire). Dans la colonne indiquant le total, on remarque que le nombre de personnes ayant obtenu l'autorisation d'enseigner n'a cessé d'augmenter depuis 2002-2003. Cependant, on ne trouve pas dans le tableau, pour chaque cohorte, le total des personnes qui ont fait la demande. Cela aurait permis de mieux évaluer le pourcentage des refus. Par exemple, la journaliste Allard (2007) rapporte 900 dossiers de demande d'autorisation d'enseigner déposés en 2006, mais on voit que, dans la colonne qui rapporte le total pour la cohorte 2006-2007, seulement 355 personnes ont obtenu une autorisation d'enseigner (21 brevets, 329 permis et cinq autres autorisations). Si ce chiffre de 900 dossiers est véridique, on peut penser que bon nombre d'enseignants n'obtiennent pas l'autorisation d'enseigner comme le souligne Allard (2007). Soulignons aussi que l'examen de français peut constituer un obstacle à l'accès à l'emploi pour beaucoup d'enseignantes et enseignants immigrants (Lefèvre *et al.*, 2002). Il est à remarquer que les enseignantes et enseignants immigrants n'ont pas tous le même parcours migratoire. Certains, qui ont choisi d'immigrer au Québec, connaissaient déjà les conditions pour accéder à un emploi en enseignement alors que d'autres comme des réfugiés se retrouvent au Québec sans connaître le français ou l'anglais.

Dans la colonne des brevets, nous remarquons des périodes où moins de brevets ont été émis (de 1998-1999 à 2002-2003), des périodes où le nombre de brevets émis était élevé (de 2002-2003 à 2005-2006) et des périodes où le nombre de brevets émis a chuté de façon drastique (de 2006-2007 à 2008-2009). Eu égard à ce constat, on peut penser que certains enseignants ou enseignantes n'arrivent pas à remplir les conditions requises pour obtenir le brevet d'enseignement.

Dans la colonne portant sur les autres autorisations d'enseigner, on remarque que depuis dix ans (de 1998-1999 à 2007-2008), seulement 30 autorisations provisoires ont été émises. On peut s'interroger à savoir si cela signifie que moins de demandes avaient été faites. Si on compare cela à la situation de la cohorte 2009-2010 où 207 autorisations provisoires ont été délivrées en une année, on peut penser que certains enseignantes et enseignants immigrants ont eu des difficultés à obtenir des autorisations provisoires d'enseigner durant les dix dernières années.

De façon globale, nous remarquons que, de 1998-1999 à 2009-2010, 2997 enseignantes et enseignants de migration récente ont obtenu une autorisation d'enseigner au Québec. Ainsi, 685 brevets d'enseignement, 2075 permis d'enseigner et 237 autorisations provisoires d'enseigner ont été émis. Compte tenu de ce nombre assez important d'enseignantes et enseignants de migration récente qui obtiennent les autorisations d'enseigner, il s'avère pertinent de savoir s'ils accèdent à l'emploi. Le tableau 2 donne les détails sur la situation de leur accès à l'emploi.

Tableau 2
Répartition du personnel enseignant de migration récente ayant obtenu l'autorisation d'enseigner depuis 1998 par rapport à l'accès à l'emploi ou non dans une commission scolaire publique et le statut occupé

Année	Emploi comme enseignant			Emploi autre	Sous-total à l'emploi des CS	Personnes non à l'emploi des CS	Total
	régulier	Temps partiel	Appoint				
1998-1999	31	26	19	3	79	50	129
1999-2000	33	35	18	2	88	53	141
2000-2001	43	25	29	2	99	52	151
2001-2002	38	22	17	2	79	27	106
2002-2003	53	57	17	2	129	58	187
2003-2004	64	85	49	1	199	80	279
2004-2005	57	141	54	2	254	79	333
2005-2006	48	168	61	6	283	116	399
2006-2007	12	139	82	9	242	113	355
2007-2008	5	104	73	12	194	154	348
2008-2009 ³	3	32	594	5	99	167	266
2009-2010 ⁴	3	10	9	4	26	277	303

Source du tableau 1: Martel (2010). *Données de production interne du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.*

³ Pour la cohorte (2008-2009), Martel (2010) note qu'il est possible que plusieurs autorisations puissent avoir été émises en fin d'année scolaire en prévision pour l'année scolaire qui suit pour laquelle les données ne sont pas fournies.

⁴ Pour la cohorte 2009-2010, Martel indique qu'il manque les données de l'année scolaire 2009-2010. Les effectifs dans le tableau pour cette cohorte représentent les enseignants qui ont été engagés avant d'avoir une autorisation légale pour enseigner.

Ce tableau montre que le personnel enseignant de migration récente accède à l'emploi dans les commissions scolaires publiques. Le calcul de l'effectif total dans la colonne «Sous-total à l'emploi des CS» permet de savoir que 1771 enseignantes et enseignants de migration récente ont obtenu un emploi dans les commissions scolaires publiques sur les 2997 qui ont obtenu les autorisations d'enseigner depuis 1998. Plus de la moitié, 59% (1771/2997), des personnes ont accédé à l'emploi. Parmi eux, 390 enseignent à temps plein, 844 enseignent à temps partiel et 487 ont un statut de suppléant («appoint»), 50 occupent un emploi autre que l'enseignement. Nous remarquons qu'un grand nombre d'entre eux occupent des emplois dits précaires, notamment des emplois de suppléants ou à temps partiel.

Il ressort aussi, après le calcul de l'effectif total dans la colonne titrée «Personnes non à l'emploi des CS», qu'un nombre non négligeable, 41% (1226/2997), de ceux qui ont obtenu une autorisation d'enseigner n'accèdent pas à l'emploi dans le réseau scolaire public. Bien que les productions internes du MELS (Martel, 2010) indiquent que les 1226 enseignantes et enseignants non à l'emploi dans le réseau public peuvent être à l'emploi dans les institutions d'enseignement privées, on peut se demander si toutes ces personnes ont pu trouver un emploi dans les établissements privés. Étant donné que le réseau scolaire public demeure le plus grand employeur de personnel enseignant, il se pourrait qu'un bon nombre d'enseignantes et enseignants de migration récente n'accèdent pas à l'emploi dans le réseau scolaire public ou l'enseignement privé et que, comme les immigrants en général, ils ont la difficulté à intégrer le marché du travail québécois. À cet égard, Boudarbat (2011) indique que malgré la sélection des immigrantes et immigrants sur la base de leurs qualifications, certaines immigrantes et immigrants accèdent difficilement au marché du travail. Il précise que les immigrantes et immigrants font généralement face à plusieurs obstacles qui freinent leur accès à l'emploi, notamment le manque de reconnaissance des compétences acquises dans leur pays d'origine, le manque d'expérience et de référence dans le pays d'accueil, le manque de contacts dans le marché du travail, le manque d'emplois dans leurs domaines de formation, les barrières linguistiques ainsi

que la discrimination à l'embauche. La plupart des immigrantes et immigrants subissent d'ailleurs une déqualification d'autant plus qu'ils se retrouvent à occuper, pendant un certain temps, des emplois pour lesquels ils sont surqualifiés avant de trouver un emploi qui répond à leurs qualifications (Boudarbat, 2011; Lacroix, 2013).

Après avoir montré des données sur l'accès à la profession enseignante pour le personnel enseignant de migration récente et mis en relief les défis IP communs aux autres immigrants qualifiés, nous traitons maintenant l'insertion des EMR dans le milieu scolaire.

2.1.2 L'intégration sociale et professionnelle du personnel enseignant de migration récente dans le milieu scolaire

Les EMR s'insèrent dans des contextes scolaires et culturels nouveaux. En effet, ils viennent de pays qui ont des cultures et des systèmes d'enseignement différents de ceux de la société québécoise. Ils sont comme des débutants dans le système scolaire québécois d'autant plus qu'ils ne maîtrisent ni la culture québécoise, ni le système scolaire, ni les modèles d'enseignement en usage au Québec. Comme l'indique Vallerand et Martineau (2006), «ils doivent passer par tout un processus d'adaptation, afin de parvenir à devenir des enseignants efficaces dans le contexte québécois» (p. 1).

Au plan professionnel, ils doivent non seulement appliquer l'approche d'enseignement en usage au Québec, mais aussi préparer leur enseignement en fonction des finalités de l'école québécoise. Or, comme l'indiquent Vallerand et Martineau (2006), passer d'un système d'enseignement à un autre demande une grande capacité d'adaptation. En effet, les enseignantes et enseignants immigrants peuvent être influencés par les approches d'enseignement de leurs pays d'origine alors qu'elles peuvent ne pas être compatibles avec celles de la société d'accueil. C'est ce qu'observent les auteurs:

Au Canada et au Québec où l'approche socioconstructiviste de l'éducation est très répandue, l'enseignement est davantage centré sur l'enfant et l'on privilégie une construction conjointe du savoir par l'enseignant et les élèves à travers l'interaction avec les pairs. D'autres pays ont une approche plus traditionnelle, où l'enseignement magistral dirigé par l'enseignant occupe une large part et où la mémorisation et le savoir livresque sont très importants. (p. 2)

Ce passage d'un modèle d'enseignement traditionnel vers un modèle centré sur l'apprenant modifie les rapports au savoir des enseignants (Maury et Caillot, 2003). Les EMR doivent non seulement modifier leurs rapports à la matière et aux outils d'enseignement, mais aussi leurs rapports aux apprenants. Ayant déjà développé des automatismes vis-à-vis de leurs anciennes pratiques, la transition entre les deux approches peut comporter d'énormes défis d'adaptation. Malgré leur longue expérience, «la réalité de l'école québécoise exige de leur part de nouveaux apprentissages» (Lépine, 2009, p.2). Ils doivent apprendre la signification des choses dans le nouvel espace professionnel, changer leurs anciennes pratiques pour adopter les nouvelles. Cela peut s'avérer difficile pour un nouvel arrivant qui ne maîtrise pas encore le système scolaire québécois et le nouveau milieu dans lequel il doit s'intégrer. Selon Bridges (2006), l'individu peut se sentir désorienté face aux nouvelles façons de faire d'autant plus que les anciennes habitudes qui lui servaient de guide sont bien ancrées. Selon cet auteur, une personne en situation de transition peut se retrouver dans un état de «confusion» et avoir un sentiment de «perte de repères». Devant les nouvelles exigences du métier, ces EMR peuvent aussi vivre un état de confusion et un sentiment de perte de repères qui, en conséquence, peuvent générer un sentiment d'incompétence pédagogique. Ainsi, ces EMR «auront besoin d'un soutien continu et personnalisé afin de développer rapidement les connaissances et les compétences nécessaires pour bien 'lire les situations'» (Martineau et Ndoreraho, 2006, p.6).

Au plan institutionnel, les EMR intègrent un nouveau milieu scolaire ayant une culture et une organisation autres que ce à quoi elles ou ils étaient habitués. Les

EMR doivent s'imprégner de cette culture non seulement pour une bonne intégration dans le milieu, mais aussi pour travailler en harmonie avec les règles régissant le fonctionnement de l'école. Elles ou ils intègrent ainsi une communauté. Comme, dans leur quotidien, les EMR doivent interagir avec les élèves, les collègues, le personnel de direction et les parents d'élèves et qu'elles ou ils sont porteurs d'une culture différente de celles des autres membres de la communauté, la communication peut comporter des défis. En effet, certains auteurs comme Bidou-Houbaine (2005); Camilleri et Cohen Émerique (1989) et Muhammad (2005) posent que la rencontre entre deux personnes de cultures différentes est souvent source de malentendus, d'incompréhension et de coupure de communication. Cela peut affecter leurs relations. Or, pour réussir leur intégration tant au plan professionnel que social, les EMR ont besoin de collègues qui les aident non seulement dans la préparation des cours, mais aussi qui leur apprennent la culture québécoise et celle de l'école en particulier. Ils ont aussi besoin de collaborer avec la direction et les parents pour le suivi des élèves. Il appert que les difficultés de communication entre l'enseignante ou l'enseignant de migration récente et le reste de la communauté peuvent nuire à son intégration sociale et professionnelle.

Qui plus est, au Québec, les enseignantes et enseignants sont appelés à jouer un rôle de passeur culturel (Gouvernement du Québec, 2001). De ce fait, ils doivent avoir des compétences culturelles et linguistiques pour être capables d'orienter «des apprentissages et le rapport au savoir des élèves dans une certaine direction» (Desaulniers et Jutras, 2007, p.137). On peut alors penser que, dans certains cas, des lacunes dans la maîtrise de la culture québécoise et de la langue d'enseignement peuvent nuire à l'intégration socioprofessionnelle des enseignantes EMR.

Afin de faciliter l'intégration sociale et professionnelle du personnel enseignant immigré depuis moins de trois ans au Québec, la commission scolaire (CS) de Laval leur offre trois formations d'une demi-journée chacune (CNIP, 2008). Ces enseignantes et enseignants reçoivent d'abord une formation sur l'interculturel

dans le but de favoriser leur transition socioculturelle. Ensuite, elles ou ils sont informés de la réalité de l'école (les caractéristiques de la culture de l'école, le contexte multiculturel de l'enseignement) et de la jeunesse québécoise. Enfin, ils ou elles reçoivent une formation pratique sur les compétences à développer en matière de discipline des élèves, de gestion de la classe et d'apprentissage centré sur l'apprenant. En plus de ces formations, ces enseignantes et enseignants bénéficient, comme tous les autres enseignants et enseignantes débutants de cette CS, d'une trousse d'accueil et de l'accompagnement par un mentor. Toutefois, aucune recherche n'a été faite auprès de ces enseignantes et enseignants pour évaluer la portée des formations et des services offerts quant à la réussite de leur IP. Soulignons qu'on ne retrace pas d'écrits sur ce qui se fait à l'égard de personnel enseignant de migration récente dans les autres commissions scolaires.

Nous venons de montrer qu'un nombre assez important d'enseignantes et enseignants de migration récente accèdent à l'emploi dans les commissions scolaires au Québec et qu'ils peuvent faire face à de multiples défis d'insertion au niveau institutionnel et professionnel. Mais, il n'existe pas de connaissances sur la situation de leur insertion dans le milieu scolaire. Que nous apprennent les écrits sur la situation de l'IP du personnel enseignant immigrant dans les autres provinces canadiennes et ailleurs en Occident?

2.2 La recension des écrits sur l'IP du personnel enseignant immigrant au Canada et ailleurs en Occident

Comme le suggère Fortin (2006, p.69), «avant de définir la question de recherche, il est nécessaire de prendre en compte les connaissances acquises sur le sujet que l'on se propose d'étudier». Afin de nous enquérir de l'état des connaissances sur notre sujet de recherche, nous avons fait une recherche bibliographique pour recenser des écrits portant sur l'IP du personnel enseignant immigrant. Pour effectuer cette recherche, différentes banques de données ont été consultées: le catalogue Crésus de la bibliothèque de l'Université de Sherbrooke, les

bases de données ERIC et Francis, le catalogue des mémoires et thèses Proquest ainsi que des outils de recherche Internet comme Google. Les recherches ont été faites en français et en anglais pour accéder à un maximum d'écrits. Les mots-clés utilisés en français sont les suivants: enseignants immigrants, enseignants de migration récente, personnel enseignant immigrant, enseignants étrangers, insertion des enseignants immigrants. En anglais, les mêmes mots-clés ont été repris: *immigrant teachers*, *teachers of recent migration*, *immigrant teaching personnel*, *foreign teachers*, *integration of immigrant teachers*. La majorité des écrits recensés, particulièrement les articles scientifiques qui rendent compte de résultats de recherches empiriques, proviennent du monde anglo-saxon. Il importe de souligner qu'aucun article scientifique rapportant des résultats d'une recherche portant sur la situation des enseignantes et enseignants immigrants au Québec n'a été retracé. En tout, 26 documents ont été recensés. Cependant, compte tenu que la recension est un processus évolutif, d'autres écrits ont été recensés lors de l'élaboration des articles de cette thèse. Le tableau qui suit présente le corpus des écrits recensés lors de l'élaboration de la problématique et lors de sa révision.

Tableau 3
Le corpus

Types d'écrits	Provenance	Type de recherche	Technique de collecte de données
17 articles scientifiques dont 15 avec des résultats empiriques:	-Ontario (7) -Australie (3) -Québec (1) -États-Unis (3) -Israël (3)	Quantitative (4) Qualitative (11)	- Questionnaire + Interview + focus group (1) - Questionnaire + Interview (2) - Questionnaire (2) - Interview semi-structuré (6) - Interview + Observation (2) -Interview + focus group (1) -Interview (récit de

			vie) (1)
1 chapitre de collectif	Ontario	Qualitative	Interview semi-structuré
1 Rapport d'étude	Grande Bretagne	quantitative	Questionnaire
2 Thèse de doctorat	Ontario	Qualitative	Interview + Observation
	Manitoba	Quantitative	Questionnaire+ interview
3 articles professionnels	Ontario		Sondage d'opinion
1 brochure d'information en ligne	-Israël	Néant	Néant

Deux thèmes ressortent de l'analyse des documents recensés : les difficultés d'IP spécifiques aux enseignantes et enseignants immigrants et les éléments favorables à leur IP.

2.2.1 Les difficultés d'IP des enseignantes et enseignants immigrants

Selon les différentes recherches effectuées dans les autres provinces canadiennes, aux États-Unis et ailleurs comme en Israël et en Australie, les enseignantes et enseignants immigrants font face à des difficultés qu'on peut classer en quatre catégories : les difficultés d'accès à l'emploi, les difficultés d'intégration à la culture de l'école et à l'équipe des autres enseignants, les difficultés relatives au manque de reconnaissance des compétences acquises dans leurs pays d'origine ainsi que les difficultés relatives au rôle d'enseignant, particulièrement des difficultés au plan des pratiques d'enseignement et des problèmes de gestion de classe.

- Les difficultés d'accès à l'emploi

Les enseignantes et enseignants immigrants accèdent difficilement à l'emploi dans les pays d'accueil. Que ce soit au Canada (Deters, 2006), aux États-Unis (Ross, 2001) et en Australie (Reid, 2005), on observe un taux élevé de chômage et de sous-emploi des enseignantes et enseignants immigrants.

L'accès à l'emploi requiert une autorisation d'enseigner qui impose des procédures longues et coûteuses (Phillion, 2003). Selon cet auteur, la recherche faite en Ontario sur les obstacles à l'accès à l'emploi en enseignement pour les femmes immigrantes a été menée auprès de cinq candidates immigrantes de minorités visibles à la certification pour enseigner. Les résultats révèlent qu'en plus des longues procédures, les enseignantes ont eu des difficultés à payer les frais de 250\$ exigés pour obtenir l'équivalence de leurs diplômes. En effet, en attendant d'être embauchées comme enseignantes, la plupart occupent des emplois à salaire minimum qui ne leur permettent pas de faire des économies et de réunir les frais exigés pour le service. Même si une fois que les frais ont été couverts et qu'elles obtiennent une autorisation temporaire d'enseigner, l'accès à l'emploi demeure difficile. En effet, on leur exige d'avoir une expérience canadienne et une lettre de référence d'un directeur d'école (Beynon, Ilieva et Dichoupa, 2004; Deters, 2006; Duchesne et Stitou, 2010; Jamieson et McIntyre, 2006; McIntyre, 2004; Phillion, 2003). À en croire ce dernier, l'expérience canadienne est exigée même pour effectuer un remplacement. Il relève d'ailleurs que l'obtention d'une entrevue avec un conseiller d'établissement n'est possible qu'avec une lettre de recommandation. C'est ainsi que certaines enseignantes et certains enseignants immigrants considèrent que le bénévolat constitue le meilleur moyen d'accéder à l'expérience, mais beaucoup ont même de la difficulté à trouver une école qui leur offre cette possibilité de faire leurs preuves (McIntyre, 2004; Phillion, 2003).

Les difficultés d'accès à l'emploi peuvent également être dues à des barrières linguistiques et culturelles (Beynon *et al.*, 2004; Cruickshank, 2004; Elbaz-Luwisch, 2004; Maureen, 1992; Gordon, 1996; Myles, Cheng et Wang, 2006; Phillion, 2003; Reid, 2005; Remennick, 2002). Leur manque de maîtrise de la langue et de la culture du pays d'accueil constitue en effet un frein à leur accès à l'emploi (Dakin, 1971). Par exemple, les participants à l'étude d'Elbaz-Luwisch (2004) sur les enseignants immigrants en Israël racontent comment il leur arrivait d'afficher des comportements

inopportuns à cause de la méconnaissance de la langue et des codes culturels. Quant aux enseignants d'origine russe ayant participé à l'étude de Remennick (2002) en Israël, ils avouent que leur principal motif d'abandon de la profession était la non-maîtrise de l'hébreu, langue d'enseignement en Israël. En Ontario, les enseignantes et enseignants immigrants ayant pris part à l'étude de Myles *et al.* (2006) soulignent combien ils sont perçus comme différents à cause de leur accent. De même, les participantes à l'étude de Phillion (2003) en Ontario déplorent le fait qu'elles n'arrivaient pas à réussir le test oral à cause de leur accent et de leur manque de fluidité en anglais. Aux États-Unis, une participante à l'étude de Gordon (1996) mentionne qu'on lui a refusé un emploi à cause de son accent. En Australie, les enseignants immigrants ayant participé à l'étude de Cruickshank (2004) notent qu'ils perdaient confiance en eux-mêmes à cause de leur manque de maîtrise de l'anglais, langue d'enseignement. D'autres disent qu'ils se sentent inférieurs à cause de leur accent comme en témoignent les enseignants d'origine russe en Israël dans la recherche de Remennick (2002). Au Québec où l'obtention du permis d'enseigner est conditionnelle à la réussite du test de français ou d'anglais, celui-ci peut constituer un obstacle aux enseignantes et enseignants immigrants qui ne maîtrisent pas la langue française (Lefebvre *et al.*, 2002) ou la langue anglaise, selon les CS où ils vont enseigner.

Enfin, l'obligation de reprendre les études ou de les compléter en suivant un certain nombre d'unités de cours pour obtenir le permis officiel d'enseignement pose un problème de taille aux enseignantes et enseignants immigrants (Beynon *et al.*, 2004; Maureen, 1992). Selon ce dernier auteur, certaines enseignantes et certains enseignants immigrants trouvent que rien ne leur garantit qu'ils obtiennent un poste d'enseignant après leur certification. Reprendre le chemin de l'école peut aussi paraître fastidieux pour certaines enseignantes et certains enseignants plus âgés qui doutent de leurs capacités à réussir les études (Cruickshank, 2004; Gordon, 1996). De plus, la précarité financière qui frappe la plupart des familles immigrantes ne permet pas vraiment la conciliation études-travail-famille (Phillion, 2003).

Nous venons de voir les difficultés auxquelles font face les enseignantes et enseignants immigrants pour accéder à l'emploi et qui freinent leur IP. Voyons à présent les difficultés d'intégration à la culture de l'école et à l'équipe des autres enseignants.

- *Les difficultés d'intégration à la culture de l'école et à l'équipe des autres enseignants*

Bien que la plupart des enseignantes et enseignants immigrants détiennent déjà une expérience en enseignement, ils intègrent un nouveau milieu et une nouvelle culture. Comme tous les débutants, ils ont besoin d'un milieu ouvert et de collègues qui collaborent pour les aider à s'intégrer à la culture de l'école. Cependant, cela ne se manifeste pas dans la réalité pour la plupart des enseignantes et enseignants immigrants. Les différentes recherches faites au Canada (Bascia, 1996; Myles *et al.*, 2006; Phillion, 2003), en Israël (Remennick, 2002) et en Australie (Reid, 2005) sur l'insertion du personnel enseignant immigrant soulignent que ces enseignants font face à de grandes difficultés pour tisser des bonnes relations et collaborer avec leurs collègues et le personnel de direction.

Dans l'étude de Bascia (1996) menée en Ontario auprès d'enseignantes et enseignants immigrants issus des minorités visibles, les participants déplorent non seulement le fait que, dans leurs interactions avec leurs collègues de race blanche, les conversations restent à un niveau superficiel, mais aussi qu'ils vivent de l'isolement social à l'intérieur même de l'école. Les résultats de la thèse de doctorat de Wang (2003) portant sur la dissonance culturelle et l'adaptation des enseignants immigrants d'origine chinoise en Ontario vont exactement en ce sens. Certains disent avoir vécu beaucoup de frustration. D'autres avancent que cette période a été marquée par l'anxiété, le stress et la pression. Ces enseignants déplorent également la distance, l'indifférence et la méfiance du personnel de direction à leur égard.

En Israël, certains participants à l'étude de Remennick (2002) notent que leurs relations avec leurs collègues israéliens sont conflictuelles. Les enseignants d'origine russe perçoivent que les enseignants israéliens les considèrent comme des menaces à leur emploi et qu'ils les tiennent à l'écart. De plus, ces enseignants immigrants d'origine russe disent que les enseignants israéliens ne veulent pas collaborer avec eux ni leur servir de mentors. Ces enseignants soulignent également l'absence de collaboration avec les conseillers scolaires et les parents d'élèves. D'ailleurs, ceux-ci se rangent habituellement du côté de leurs enfants en cas de conflit avec ces enseignantes ou enseignants. Ce comportement des parents et des conseillers ne fait qu'accroître leur sentiment d'impuissance dans leurs interactions avec les élèves difficiles. Dans une recherche australienne sur l'importance du mentorat dans la transition professionnelle du personnel enseignant immigrant, Peeler et Jane (2005) rapportent qu'une participante considère que l'échec de sa relation avec son mentor a affecté ses relations avec les autres membres du personnel enseignant.

Au Canada et aux États-Unis, les problèmes de racisme et de discrimination auxquels font face certains enseignants immigrants bloquent la réussite de leur intégration (Bascia, 1996; Phillion, 2003; Schmidt, 2010). Dans l'étude de Phillion (2003), des enseignantes rapportent que leurs collègues ontariens refusent de leur parler quand ils se trouvent ensemble dans le local des enseignants et que cela peut même arriver en salle de classe pendant leur stage avec leur enseignante ou enseignant associé. De plus, l'étude de Bascia (1996) met en évidence l'isolement des enseignants immigrants de minorités visibles tant dans l'école qu'à l'extérieur de l'école. À Toronto, des enseignants de race blanche ayant participé à l'étude de Carr et Klassen (1997) affirment d'ailleurs que certains parmi eux sont racistes ou ont des tendances racistes.

- *Les difficultés relatives au manque de reconnaissance des compétences professionnelles des enseignants immigrants*

Selon Lenoir-Achdjian (2005), la politique canadienne de sélection des immigrants tient compte de leurs compétences et qualifications afin qu'ils puissent trouver un emploi dans le pays d'accueil. Pour le cas des enseignantes et enseignants immigrants, la plupart ont des diplômes universitaires et une grande expérience en enseignement acquise dans leurs pays d'origine. Cependant, certains auteurs aux États-Unis (Ross, 2001), au Canada (Beynon *et al.*, 2004; Duchesne et Stitou, 2010; Myles *et al.*, 2006; Phillion, 2003) et en Australie (Reid, 2005) affirment que leurs compétences ne sont pas prises en compte lors des procédures d'embauche. Ils sont obligés de refaire une partie ou la totalité de leur formation. Mais cela ne garantit pas pour autant l'accès à l'emploi (Beynon *et al.*, 2004). Par exemple, en Ontario, les enseignantes et enseignants immigrants ayant des compétences dans les matières où il y a une pénurie d'enseignants n'arrivent pas à décrocher un emploi permanent (Jamieson et McIntyre, 2006). McIntyre (2004, p.7) remarque que : «Malgré leur expérience et le fait qu'ils sont certifiés, ils se retrouvent beaucoup plus souvent sous-utilisés et confinés à des postes de suppléants que les diplômés ontariens ou les Canadiens qui ont fait leurs études ailleurs.»

Non seulement les enseignants immigrants éprouvent-ils des difficultés d'accès au travail, mais, quand ils en ont un, ils peuvent être victimes de préjugés. Dans une étude faite aux États-Unis par Hwang et Baek (2005) portant sur les perceptions des enseignants immigrants d'origine hispanique vis-à-vis de l'éducation, les participants déplorent les stéréotypes négatifs de la population américaine à leur égard ainsi que les préjugés et le niveau élevé d'attentes par rapport à leurs compétences. Au Canada, les enseignants immigrants de minorités visibles peuvent aussi être victimes de préjugés. Dans l'étude de Mujawamariya (2008), les enseignantes et enseignants immigrants de race noire disent que les directions d'établissements et leurs collègues enseignants doutent de leurs capacités à enseigner les sciences. Ce dernier auteur souligne que ces préjugés «concourent à compliquer

d'avantage leur insertion dans la carrière enseignante et à inhiber leur contribution au savoir scientifique» (p.152). Qui plus est, selon cette étude et celle de Wang (2003), les directions et les collègues sont moins ouverts aux enseignants immigrants qu'aux autres enseignants canadiens. Ainsi, les enseignantes et enseignants immigrants doivent fournir plus d'effort et d'énergie pour se conformer et être acceptés.

L'étude de Carr et Klassen (1997) menée à Toronto indique que les enseignants de minorités raciales occupaient un statut inférieur par rapport à leurs collègues blancs en ce qui concerne l'accès à des postes de responsabilités. Dans une autre recherche menée en Israël par Michael (2005) qui a comparé les enseignants israéliens de naissance et les enseignants immigrants d'origine russe, les résultats indiquent que les enseignants immigrants affichent une faible présence dans des organisations professionnelles, participent moins à la prise de décision concernant l'école, assument moins de postes de responsabilité et participent moins à la formation continue que leurs collègues israéliens. L'auteur explique que l'intégration des enseignants immigrants n'est pas une question centrale dans le quotidien des établissements scolaires israéliens. Il indique que ces enseignants rencontrent non seulement des barrières systémiques qui les empêchent de devenir des enseignants permanents, mais aussi qu'ils sont victimes de mécanismes d'exclusion qui freinent l'accès à des postes de responsabilités et limitent leur influence dans les prises de décision au sein de l'école. En effet, selon les résultats de cette recherche, l'enseignant immigrant n'est pas perçu comme un bon éducateur pouvant transmettre la culture dominante.

- *Difficultés relatives au rôle d'enseignant*

Cette section porte sur les difficultés aux plans des pratiques d'enseignement inhérentes au passage d'un modèle d'enseignement à un autre et les difficultés en lien avec la gestion de classe.

○ *Difficultés au plan des pratiques d'enseignement*

Les philosophies d'enseignement pouvant être différentes d'un pays à un autre, les enseignantes et enseignants immigrants font face à des difficultés d'adaptation au modèle d'enseignement appliqué dans le pays d'accueil (Cruickshank, 2004 ; Dakin, 1971 ; Gordon, 1996 ; Duchesne et Stitou, 2010 ; Myles *et al.*, 2006 ; Seah, 2005). Par exemple, dans sa thèse de doctorat, Wang (2003) rapporte que les enseignants immigrants d'origine chinoise exerçant à Toronto se sentent désorientés à la suite des différences observées dans l'approche d'enseignement des écoles torontoises. Ils trouvent que le modèle d'enseignement est tout à fait différent de celui qu'ils connaissaient. En Chine, tout est fourni par l'école tandis qu'à Toronto, ils doivent se débrouiller pour le matériel pédagogique à utiliser. Par exemple, ces enseignants disent qu'ils doivent être créatifs et autonomes afin de trouver les bons matériaux pour enseigner alors que tout est standardisé en Chine. Ces enseignants éprouvent aussi des difficultés au niveau du rôle qu'ils doivent jouer en classe. Ils étaient habitués à transmettre le savoir livresque et trouvent difficile de s'adapter à passer du rôle de transmetteurs de connaissances à celui de facilitateurs d'apprentissages. Des difficultés liées à l'évaluation des élèves ont été aussi soulignées par ces enseignants. Les mêmes constats se retrouvent dans les études faites en Ontario par Myles *et al.* (2006), Duchesne et Stitou (2010) et en Australie par Cruickshank (2004). Pour s'adapter au nouveau système d'enseignement, les enseignantes et enseignants immigrants ayant participé à ces études disent qu'ils ont dû modifier leurs croyances et pratiques d'enseignement.

○ *Problèmes de gestion de classe*

Que ce soit au Canada (Duchesne et Stitou, 2010 ; Wang, 2003), aux États-Unis (Gordon, 1996), en Israël (Elbaz-Luwisch, 2004 ; Remennick, 2002) ou en

Australie (Reid, 2005), la gestion de classe pose un problème de taille aux enseignantes et enseignants immigrants. Au Canada, les enseignants immigrants d'origine chinoise ayant participé dans l'étude de Wang (2003) en Ontario disent avoir travaillé beaucoup pour gagner le respect des élèves, car ils font face à des comportements d'indiscipline, de manque de respect et de désobéissance de la part des élèves. De plus, ces enseignants évoquent la difficulté d'établir des relations stables et fermes avec les élèves. La mise à l'épreuve des enseignants par les élèves est un autre malaise éprouvé par les enseignantes et enseignants immigrants. Doubtant des compétences de leurs enseignants, les élèves cherchent ainsi à les tester. Cette situation a été relevée dans les travaux d'Elbaz-Luwisch (2004) et de Remennick (2002) en Israël ainsi que de Reid (2005) en Australie.

Les participantes à l'étude d'Elbaz-Luwisch (2004) en Israël révèlent que la gestion disciplinaire des élèves a été difficile au cours de leur première année d'enseignement. Ces enseignantes déplorent d'ailleurs que la direction d'école ne prenait aucune initiative pour les aider à s'en sortir. L'étude de Remennick (2002) confirme cette situation : les enseignants d'origine russe déclarent travailler dur pour gagner le respect et l'attention des élèves. Ils ajoutent que l'instauration de la discipline en classe leur demande beaucoup de temps et que cela affecte leur enseignement. Ils remarquent que le manque de discipline est très aigu dans les classes pluriethniques et dans les écoles où les élèves proviennent surtout des milieux défavorisés. De plus, ils relèvent que c'est aux enseignants immigrants que l'on confie les classes plus difficiles et que celles-ci sont évitées par les enseignants nés en Israël.

Aux États-Unis, le personnel enseignant immigrant rencontre les mêmes difficultés quant au rôle et au pouvoir de l'enseignant. Gordon (1996) souligne d'ailleurs que les immigrantes et immigrants ne font pas leurs études en formation des maîtres parce qu'ils trouvent que le rôle et le pouvoir de l'enseignant ne sont pas les mêmes que dans leur pays d'origine. En effet, dans certains pays où le droit à

l'éducation est loin d'être acquis, l'enseignant ou l'enseignante bénéficie d'une grande considération et est vu comme quelqu'un qui décide de l'avenir des enfants. Par contre, aux États-Unis où l'éducation est un droit inaliénable, l'enseignante ou l'enseignant n'a pas de pouvoir hiérarchique. Pour des enseignantes et enseignants immigrants qui ne sont pas habitués à ce mode de fonctionnement et qui veulent imposer leurs anciennes habitudes, gagner le respect des élèves peut s'avérer un grand défi à relever. Les résultats d'une étude faite en Ontario par Duchesne et Stitou (2010) auprès des enseignants immigrants suivant le programme de certification en enseignement confirment cette situation. Habitués à un système éducatif où les relations maître-élèves sont plus hiérarchiques, les participantes et les participants ont été choqués par le comportement des élèves, leur façon de s'exprimer et de s'adresser à leurs enseignants. Cette étude révèle aussi que ces enseignants avaient de la difficulté à communiquer avec des élèves Franco-Ontariens, car ils utilisaient des expressions et des figures de style difficiles à comprendre pour des élèves qui parlent rarement le français en dehors de l'école. Pour s'adapter, ces enseignants ont dû modifier leurs croyances en rapport avec les règles de politesse et de respect envers les adultes ainsi que leur façon de s'exprimer afin de s'adapter au nouveau contexte.

Nous venons de voir que les enseignantes et enseignants immigrants connaissent des difficultés d'IP qui sont presque similaires d'un pays à l'autre. Voyons à présent les éléments favorables à leur IP qu'on trouve dans les écrits.

2.2.2 Les éléments favorables à l'IP des enseignantes et enseignants immigrants

Dans ce point, nous mettons en exergue les différentes mesures prises dans certains pays pour favoriser l'accès à l'emploi du personnel enseignant immigrant ainsi que certains facteurs favorisant l'insertion de ce personnel au sein de l'école et dans l'équipe des autres enseignants.

- *Éléments favorables à l'accès à l'emploi*

En Amérique du Nord comme dans d'autres pays d'immigration, on assiste à une croissance fulgurante des enfants issus de l'immigration dans les écoles. Compte tenu de cette diversité dans les salles de classe, dans certains pays, on prend conscience qu'il faut un corps professoral qui reflète cette diversité (Bascia, 1996 ; Phillion, 2003 ; Ross, 2001). Les enseignantes et enseignants immigrants sont ainsi considérés comme une richesse pour le fait qu'ils peuvent non seulement servir de modèles d'identification aux enfants issus de l'immigration, mais aussi contribuer à l'éducation multiculturelle dans les écoles (Phillion, 2003 ; Ross, 2001).

En Ontario, des mesures administratives visant l'intégration des enseignantes et enseignants immigrants ont été mises sur pied (Bascia, 1996 ; Ordre des enseignants de l'Ontario, 2004). Selon cet ordre, la certification des enseignantes et enseignants immigrants fait partie des priorités: «Le ministère de la Formation et des Collèges et Universités a injecté près de 1,9 million de dollars dans un projet qui aidera les enseignants formés à l'étranger à obtenir la certification pour enseigner en Ontario.» (p.1) Ce projet avait pour mission de servir d'appui aux immigrants dans leur processus de certification, de faciliter leur apprentissage du français et de l'anglais, de mettre à leur disposition un site web bilingue où ils peuvent se ressourcer et faciliter le réseautage. Aussi, un programme de formation universitaire pour enseignantes et enseignants immigrants formés à l'étranger a été mis en place pour les aider à acquérir les compétences et les connaissances nécessaires à leur IP dans les écoles ontariennes.

Aux États-Unis, certains programmes de formation tiennent compte des besoins des enseignantes et enseignants immigrants pour faciliter la conciliation études-travail (Ross, 2001). Dans certains districts scolaires, la communauté et l'université travaillent en étroite collaboration dans l'identification et l'orientation des candidates et candidats au programme. Ces enseignantes et enseignants suivent alors des cours à temps partiel pendant trois semestres dans un programme qui dure deux ans pour leur laisser l'occasion de continuer à travailler pour faire vivre leurs

familles. Des programmes similaires existent en Australie (Cruickshank, 2004) où les enseignants immigrants suivent une formation de deux ans afin d'acquérir les compétences indispensables pour pouvoir enseigner dans les écoles australiennes. En Israël, les nouveaux enseignants immigrants suivent une formation d'une durée de 10 mois. Selon leurs diplômes, ils peuvent se voir attribuer moins de cours et faire le cheminement dans un temps plus restreint. De plus, l'expérience acquise à l'étranger est prise en compte et l'enseignante ou l'enseignant qui dispose d'une attestation de services rendus reçoit des primes d'ancienneté (Ben-Chétrit, 2003).

Nous venons de voir différentes initiatives prises dans divers pays pour faciliter l'IP des enseignantes et enseignants immigrants. Cependant, ces initiatives semblent encore limitées pour faire face adéquatement aux nombreux obstacles auxquels ces enseignantes et enseignants sont confrontés pour une intégration professionnelle réussie. Par exemple, les mesures mises en place visent surtout à faciliter la certification des enseignantes et enseignants immigrants. Or, les recherches déjà citées montrent que malgré leur certification, leur accès à l'emploi reste difficile et, quand elles ou ils accèdent à l'emploi, elles ou ils restent confinés à des postes précaires même lorsqu'elles ou ils sont certifiés dans des matières où il y a pénurie d'enseignants. De plus, pour être acceptés comme enseignantes ou enseignants à part entière, il semble que leurs compétences sont mises à rude épreuve.

- *Éléments favorables à l'intégration à la culture de l'école et à l'équipe des autres enseignants*

Certains auteurs insistent beaucoup sur l'importance de l'accueil et de la collaboration (Deters, 2006 ; Elbaz-Lewisch, 2004 ; Myles *et al.*, 2006 ; Remennick, 2002), du soutien de la part de la direction et des collègues (Deters, 2006; Remennick, 2002), de l'accompagnement par un mentor (Deters, 2006; Peeler et Jane, 2005) ainsi que de l'acceptation par la communauté scolaire et les parents d'élèves (Deters, 2006) dans la réussite du processus d'IP des enseignantes et enseignants immigrants. En guise d'illustration, les enseignantes immigrantes ayant

participé dans l'étude de Deters (2006) en Ontario ont souligné combien l'aide apportée par le mentor et la direction a favorisé leur succès. Elles ont rapporté également que l'accueil et la collaboration des collègues leur ont permis d'accéder à des ressources sociales telles que des conseils de la part d'autres collègues expérimentés et à des ressources physiques telles que du matériel pédagogique. Ces stratégies ont facilité leur intégration au groupe d'enseignants et ont contribué au succès de leurs pratiques et au développement de leurs compétences pédagogiques. De plus, leur acceptation par la communauté scolaire et le fait de travailler dans une école où les enseignants sont de cultures différentes ont constitué des atouts pour favoriser leur intégration au milieu de travail. Ces enseignantes ont dit d'ailleurs que leurs collègues étaient conscients des difficultés qu'elles pouvaient éprouver au niveau culturel et linguistique et que tout le monde s'était mobilisé pour soutenir leur intégration.

En Australie, l'étude de Peeler et Jane (2005) sur l'expérience de mentorat révèle que les enseignants immigrants qui ont bénéficié d'un accompagnement par un mentor ont réussi leurs transitions culturelles et professionnelles en développant un sentiment d'appartenance à la communauté et une identité professionnelle. De plus, l'étude indique que l'expérience de mentorat sert de pont aux enseignants immigrants en facilitant le développement des connaissances et compétences nécessaires pour enseigner dans leur nouvel environnement de travail. Ces enseignants disent eux-mêmes que leurs mentors ont facilité les contacts avec les autres enseignants, ce qui favorise encore la collaboration entre collègues.

Nous venons de voir que les enseignantes et enseignants immigrants font face à divers défis et obstacles qui freinent leur IP. Les recherches montrent également que, dans certains pays, on perçoit que ces enseignantes et enseignants immigrants sont une richesse et que des mesures visant à faciliter leur accès à l'emploi sont prises. Toutefois, malgré les mesures prises, leur accès à l'emploi demeure difficile. Par ailleurs, ces mesures sont souvent limitées et peu adaptées aux divers défis et

obstacles auxquels ils font face, notamment les défis de maîtriser la culture et la langue d'enseignement dans le pays d'accueil, les défis d'asseoir une bonne communication interculturelle, source de bonnes relations entre enseignants immigrants et les autres membres de la communauté scolaire, et les défis d'adaptation au modèle d'enseignement dans le pays d'accueil. De plus, les différentes recherches faites sur le personnel enseignant immigrant rapportent presque toutes les difficultés auxquelles les enseignantes et enseignants immigrants font face ainsi que certaines initiatives prises, mais aucune recherche ne nous permet d'appréhender comment se fait leur insertion de façon globale. Qui plus est, cette recension nous a permis de constater un manque criant d'écrits sur le personnel enseignant immigrant dans les milieux francophones et en particulier au Québec.

2.3 Question de recherche

Nous avons mis en évidence que les enseignantes et enseignants formés à l'étranger peuvent obtenir une autorisation d'enseigner au Québec s'ils remplissent toutes les conditions exigées et que leur embauche est devenue une réalité dans les commissions scolaires. Nous avons également vu que les enseignantes et enseignants débutants au Québec travaillent dans des conditions qui ne favorisent pas leur IP. Cependant, les recherches sur le personnel enseignant débutant au Québec ne font pas de distinction entre enseignantes et enseignants débutants qui ont fait leurs études au Québec et les autres enseignantes et enseignants débutants formés à l'étranger. La recension des écrits a montré aussi qu'aucune recherche empirique sur le personnel enseignant immigrant n'a été faite au Québec. Il n'en demeure pas moins que la revue des écrits fait état que les enseignantes et enseignants immigrants connaissent des difficultés spécifiques qui nuisent à leur IP. Compte tenu de cette problématique, nous posons la question de recherche suivante: comment les enseignantes et enseignants de migration récente au Québec vivent et perçoivent leur IP dans leur nouvel environnement scolaire et culturel?

*

* *

Nous venons de présenter la problématique de notre recherche qui débouche sur la question générale de recherche. Pour circonscrire cette question générale de recherche, nous allons asseoir un cadre conceptuel qui nous permettra de mieux comprendre le phénomène de l'IP des enseignantes et enseignants de migration récente au Québec. C'est ce qui fait l'objet du chapitre suivant.

DEUXIÈME CHAPITRE

LE CADRE CONCEPTUEL

Selon Feld et Manço (2000), l'étude des processus d'insertion des immigrants «nécessite une investigation à un niveau suffisamment désagréé pour tenir compte de l'origine nationale des immigrés, de leur histoire migratoire, du contexte économique et social» (p.15) qui prévaut dans le pays d'accueil. Ainsi, le fait de tenir compte de l'origine des personnes immigrantes peut aider à comprendre certains des défis qu'elles rencontrent au cours de leur insertion. Au Québec, on note actuellement que les personnes immigrantes arrivent de plus en plus des pays de culture arabe, africaine, asiatique et latino-américaine et de moins en moins des pays de culture occidentale (Toussaint, 2010). Le passage d'une culture à une autre impose des défis d'intégration à ces personnes immigrantes (Legault et Fronteau, 2008). En effet, selon eux, la confrontation entre la culture dont l'immigrant est porteur et celle de la société d'accueil provoque des chocs culturels qui résultent des *situations d'incompréhension*. La connaissance de la culture du pays d'accueil est indispensable à l'intégration des personnes immigrantes. Pour le cas des enseignantes et enseignants, il est primordial «pour que l'interaction enseignant/élèves ait un sens, que les élèves participent et comprennent les actions dirigées vers eux et, par leur rétroaction, permettent à l'enseignant de s'interroger sur ses gestes» (Toussaint, 2010, p.98). Les enseignantes et enseignants de migration récente au Québec doivent en effet apprendre à connaître la culture québécoise afin de pouvoir à la fois mieux communiquer et comprendre les réactions des élèves et des autres membres de la communauté scolaire. Ainsi, la maîtrise de leur métier et leur expérience dans leur pays d'origine ne suffisent pas, «ils doivent vite saisir les subtilités de la langue et de la communication, de l'organisation du travail et de la société, du système d'enseignement, des codes de déontologie» (Roux, 2003, p.4). Comme l'intégration et l'acculturation vont ensemble, la compréhension de ces processus permet de mieux saisir ce que vivent les nouveaux arrivants (Legault et Fronteau, 2008).

L'histoire migratoire doit être tenue en compte pour l'étude de l'insertion socioprofessionnelle des immigrants (Feld et Manço, 2000). Legault et Fronteau (2008) soulignent également que les modalités selon lesquelles se fait la migration «ont une influence déterminante sur le processus d'adaptation et d'intégration à la nouvelle société» (p.44). Une enseignante ou un enseignant qui a choisi de migrer au Québec va peut-être vivre différemment son insertion socioprofessionnelle par rapport à un autre qui s'est retrouvé au Québec comme réfugié. Chaque enseignant ou enseignante ayant sa propre histoire ou son propre parcours migratoire, la façon dont il ou elle va vivre cette transition d'une société à une autre, d'une culture à une autre et d'un système d'enseignement à un autre lui est unique. Le parcours d'intégration de chaque personne immigrante «varie plutôt en fonction des acquis et des vécus antérieurs» (*Ibid.*, p. 51).

Il faut aussi considérer, comme le disait André Gariépy dans une entrevue accordée à Roux (2003, p.4), qu'«exercer un métier est un acte culturel». La culture étant enracinée dans un milieu de vie, l'enseignante ou l'enseignant doit connaître l'environnement dans lequel elle ou il vit «de manière à pouvoir y puiser des contenus adaptés à son enseignement et préparer l'enfant à entrer dans la vie» (Badiane et Ndione, 2002, p.81). Comme l'enseignante ou l'enseignant de migration récente se retrouve dans un nouvel environnement culturel, même les savoirs qu'elle ou qu'il enseignait devront aussi être adaptés au nouveau contexte pour les rendre signifiants et compréhensibles aux élèves. Cela peut aller jusqu'à modifier son rapport au savoir pour enseigner dans le nouveau contexte scolaire québécois.

Dans ce chapitre sur le cadre conceptuel, nous définissons d'abord le concept d'IP qui est un thème central de notre recherche. Ensuite, nous clarifions les différents concepts porteurs à l'étude de l'IP des EMR, c'est-à-dire les concepts de parcours migratoire, de transition socioculturelle, d'acculturation, de communication

interculturelle, d'intégration socioprofessionnelle et de rapport au savoir. Enfin, nous terminons ce chapitre avec les objectifs spécifiques de recherche.

1 L'INSERTION PROFESSIONNELLE EN ENSEIGNEMENT

Le concept d'insertion professionnelle (IP), qui est au cœur de notre recherche, est un concept polysémique qui se rapporte à des dimensions et des critères différents (Martineau, Portelance et Presseau, 2010 ; Mukamurera *et al.*, 2008). Il importe de clarifier le sens que nous lui attribuons en fonction des orientations de notre recherche. Weva (1999, p. 194) définit l'IP comme un processus qui débute « dès la sélection des nouveaux enseignants et se termine lorsque ceux-ci ont réalisé l'adaptation nécessaire afin de fonctionner pleinement et efficacement au sein du système scolaire. » Dans le cadre de notre recherche, le processus d'IP des EMR commence dès leur installation au Québec lorsqu'ils commencent à s'informer sur les conditions d'équivalence des diplômes et d'accès à l'emploi et se termine lorsqu'ils ont réalisé l'adaptation nécessaire pour fonctionner pleinement et efficacement au sein du système scolaire québécois.

Selon Mukamurera *et al.*, l'IP en enseignement touche quatre dimensions interdépendantes: l'insertion au plan de l'emploi, l'insertion au plan du travail, l'insertion au plan organisationnel et l'insertion au plan de la professionnalité. L'insertion au plan de l'emploi a principalement trait à « l'accès aux emplois, aux cheminements professionnels et aux caractéristiques des emplois occupés en terme de statut, de durée et d'avantages sociaux » (*Ibid.*, p.53). L'insertion sur le plan du travail renvoie aux modalités de travail, c'est-à-dire à ce que la personne fait comme travail, aux exigences de ce travail et à sa complexité ainsi qu'à sa compatibilité avec la formation reçue. L'insertion au niveau organisationnel fait référence à l'intégration dans le milieu du travail, l'adaptation à la culture de l'école, l'intégration à l'équipe des collègues et des autres membres de la communauté. Bengle (1993, dans

Martineau *et al.*, 2010, p.3) appelle cela la socialisation organisationnelle. Selon cet auteur, la socialisation organisationnelle est un «processus par lequel une personne en arrive à apprécier les valeurs, les habiletés, les comportements attendus et les connaissances sociales essentielles afin d'assumer un rôle dans l'organisation et d'y participer en tant que membre». Lacaze et Fabre (2005) notent que la socialisation organisationnelle concerne non seulement les jeunes qui débutent dans la profession, mais aussi les personnes qui sont en transition professionnelle ou qui changent de milieu de travail. La quatrième dimension, l'insertion au niveau de la professionnalité renvoie à la façon dont l'enseignant fait face aux diverses composantes de sa tâche, la manière dont il acquiert un savoir d'expérience, consolide ses acquis et développe ses compétences professionnelles. Aux quatre dimensions qui viennent d'être décrites, Mukamurera *et al.* (2013) ajoutent une cinquième dimension qui concerne l'insertion au plan personnel et psychologique. Celle-ci «réfère [...] aux aspects émotionnels et affectifs de l'insertion.» (p.16) Comme l'indiquent ceux-ci, l'IP n'implique pas seulement un apprentissage cognitif. Elle est aussi une expérience humaine où chaque nouvel enseignant, par ailleurs porteur d'attentes et d'idéaux personnels associés à l'enseignement, fait face émotionnellement à sa nouvelle situation et interprète ce qu'il vit d'une façon qui lui est propre.

Le concept d'intégration socioprofessionnelle est proche de celui d'insertion. Étymologiquement, le mot intégration vient du latin *integrare* qui signifie rendre complet, rétablir dans sa globalité (Legendre, 2005). Selon Charpentier (2008, p. 26) : «Chaque fois qu'un être humain est coupé de ses racines et qu'il vient s'installer dans un nouvel espace, on peut dire qu'un processus d'intégration va être sollicité.»

Ricci (2001) et Taboada-Léonetti (1995) soulignent que la notion d'intégration est polysémique. Elle suscite des questionnements, des remises en question et change de signification selon les époques. *Le Multidictionnaire de la langue française* (De Villers, 2003, p. 806) définit l'intégration comme une «opération par laquelle une personne s'adapte, s'incorpore à un nouveau milieu».

Pour Feld et Manço (2000), l'intégration dépend de la façon dont l'individu s'incorpore à son nouveau milieu en adoptant la culture du milieu d'accueil. Ces définitions touchent la dimension culturelle de l'intégration.

L'intégration, selon *Le dictionnaire actuel de l'éducation* (Legendre, 2005, p.785), est définie comme un «processus par lequel les immigrants participent à leur société d'accueil par une activité professionnelle, l'adoption des comportements familiaux et culturels, l'apprentissage de la langue et des normes de comportement, etc.». Cette définition est plus explicite que les précédentes, car elle prend en compte plusieurs dimensions, notamment l'intégration professionnelle, culturelle et linguistique. D'ailleurs, la définition de l'intégration de Ricci (2001) est plus globale:

Être intégré, c'est participer totalement à la vie d'une société, c'est en être tout à fait membre. C'est aussi être reconnu par les autres membres de la communauté nationale comme faisant partie, en cette même qualité, de celle-ci. C'est enfin la possibilité d'accéder aux divers services, prestations et moyens que cette société met à la disposition de chacun de ses membres. (p. 14)

Cette définition est intéressante, car elle porte non seulement sur le rôle de la personne en processus d'intégration, mais aussi sur la responsabilité de la société d'accueil qui doit reconnaître cette personne comme faisant partie intégrante de la société. En effet, «Sans la collaboration de la population, les immigrants ne peuvent pas s'intégrer et devenir des citoyens à part entière.» (Buzzanga, 1974, p.12) Pour que leur intégration puisse être effective, il faut «des efforts des deux parties en question et un engagement commun» (Yim, 2000, p.30). Ainsi, une personne bien intégrée développe un sentiment d'appartenance au groupe ou à la société dans laquelle elle vit (Charpentier, 2008). Cependant, comme le mentionne Césari-Russo (2008, p.101), l'individu «peut avoir des difficultés à accepter, voire à intégrer ce qui lui semble être autre et différent». L'intégration peut donc rencontrer des résistances dues à «une crainte d'une invasion des étrangers, la peur de la perte de son identité» (Ricci, 2001, p.13). Comme on l'a vu dans la recension des écrits, certains enseignants immigrants

vivent de l'isolement social, du racisme et de la discrimination, ce qui freine leur intégration socioprofessionnelle.

Le concept d'intégration socioprofessionnelle est porteur pour notre étude sur l'insertion des EMR au Québec, car il permet de comprendre les défis auxquels ils font face au cours de leur insertion au plan organisationnel et professionnel. Comme les EMR intègrent un nouveau milieu de travail et un nouveau système d'enseignement, ils ont besoin d'une nouvelle socialisation aux niveaux organisationnel et professionnel pour réussir leur IP. Campoy, Waxin, Davoine, Charles-Pauvers, Commeiras, et Goudarzi (2005) indiquent que l'intégration dans une nouvelle culture comporte plusieurs défis d'adaptation:

La nouveauté de la culture organisationnelle augmente l'incertitude due au changement de l'environnement de travail et retarde l'adaptation. Plus la culture organisationnelle de l'organisation hôte est éloignée de celle de l'organisation d'origine, plus l'adaptation au travail de l'expatrié s'en trouve difficile. (p.358)

L'intégration socioprofessionnelle des EMR nécessite non seulement l'ouverture de ces enseignants aux membres de la communauté scolaire et à leur culture, mais aussi l'acceptation des EMR par les membres de la communauté scolaire. Sans leur accueil et leur collaboration, il est difficile que les EMR réussissent leur IP et leur mission éducative.

Dans le cadre de notre recherche, nous faisons nôtre la définition de l'intégration de Ricci tout en l'adaptant au personnel enseignant de migration récente. Pour nous, une enseignante ou un enseignant immigrant est intégré au niveau social et professionnel quand elle ou il se sent à l'aise dans son nouveau milieu de travail et dans son rôle, quand elle ou il est accepté et reconnu par le personnel de direction, les collègues et les élèves comme membre à part entière de la communauté scolaire et qu'elle ou qu'il bénéficie des avantages et privilèges que l'école accorde aux autres enseignants. De son côté, une enseignante ou un enseignant intégré devrait se sentir

accepté, s'impliquer dans les activités organisées pour le bien de l'école et se définir comme membre de cette communauté.

Dans le cadre de notre recherche, nous allons tenir compte des cinq dimensions dégagées par Mukamurera *et al.* (2013) pour comprendre de façon globale l'expérience que vivent les enseignantes et enseignants de migration récente au cours de leur IP. Dans le point qui suit, nous mettons en exergue les concepts porteurs à notre étude tout en soulignant les dimensions de l'IP auxquelles ils se rapportent.

2 LA CLARIFICATION DES CONCEPTS PORTEURS À L'ÉTUDE DE L'IP DU PERSONNEL ENSEIGNANT DE MIGRATION RÉCENTE

Les concepts qui font objet de clarification sont le parcours migratoire; la transition socioprofessionnelle et l'acculturation, la communication interculturelle; le rapport au savoir.

2.1 Le parcours migratoire

Le Multidictionnaire de la langue française (De Villers, 2003, p. 1055) définit le parcours comme un «trajet à suivre pour passer d'un lieu à un autre». Et, l'adjectif migratoire désigne ce qui est «relatif à l'immigration». En associant les deux, on peut dire que le parcours migratoire constitue l'ensemble des différentes phases que franchissent les immigrantes et les immigrants depuis leur pays d'origine jusqu'à leur installation dans le pays d'accueil. Legault et Fronteau (2008) distinguent trois phases: la phase prémigratoire, la phase migratoire et la phase postmigratoire.

La phase prémigratoire correspond à la période où la personne immigrante ou réfugiée réside encore dans son pays d'origine. Les raisons qui motivent le départ ou l'exil sont multiples. Elles peuvent être économiques, politiques, sécuritaires ou autres (Fiset, 2006; Vatz-Laaroussi et Rachedi, 2003). Les immigrants économiques,

c'est-à-dire ceux qui décident eux-mêmes de migrer pour améliorer leurs conditions de vie économiques, remplissent les formalités administratives pour obtenir le statut d'immigrant durant cette période. La personne entre en contact avec le pays d'accueil par l'entremise du ministère de l'Immigration et reçoit régulièrement des informations sur l'état de son dossier. Ces informations l'aident à préparer son départ. Il s'agit d'une immigration planifiée. La situation des réfugiés est tout à fait autre. L'insécurité dans leurs pays les contraint à traverser des frontières sans nécessairement savoir où ils vont aboutir, car ils recherchent un endroit paisible. Souvent, ils prennent la décision de s'exiler après avoir assisté au massacre des leurs. C'est là que débute leur trajectoire de fuite dans plusieurs pays.

La phase migratoire est la période plus ou moins longue où le migrant quitte son pays. Pour les immigrants économiques, l'obtention du statut de résident permanent leur donne le visa pour entrer et s'installer dans le pays où ils ont obtenu la résidence permanente. Cette phase comprend le voyage et l'arrivée dans le nouveau pays de résidence. Pour les réfugiés, cette phase débute par une trajectoire de fuite vers les pays frontaliers, la guerre rendant la situation dans leurs pays intenable. Dans les différents pays de transit, ils font face à de nombreux défis, notamment des défis d'adaptation et d'intégration. C'est dans ces pays de transit que les familles introduisent la demande d'asile. Selon Vatz-Laaroussi et Rachedi (2003), «Le point d'arrivée est souvent présenté comme une loterie : c'est le hasard qui fait qu'ils ont été sélectionnés d'une part, qu'ils arrivent au Canada puis au Québec d'autre part. Peu ont des informations sur le Canada.» (p.78) Notons que ce parcours de fuite peut durer jusqu'à dix ans. L'arrivée au Canada ne signifie pas la fin des difficultés pour ces immigrants (Legault et Fronteau, 2008; Vatz-Laaroussi et Rachedi, 2003). En effet, ils sont non seulement inquiets du sort de ceux qu'ils laissent derrière, mais également de leur avenir dans le nouveau pays. Peu importe s'ils sont immigrants économiques ou réfugiés, les immigrants doivent se rebâtir une nouvelle vie dans un contexte culturel nouveau.

La phase postmigratoire est la période où les personnes immigrantes commencent à s'établir dans leur nouveau pays d'accueil. Abou (1990) affirme que, durant leur installation, les immigrants vivent les processus d'adaptation, d'intégration et d'acculturation». Selon Legault et Fronteau (2008), l'adaptation fait référence aux stratégies que la personne immigrante met en place pour être capable de vivre dans la société d'accueil. L'intégration dépend du degré d'ouverture de la société d'accueil pour accepter le nouveau membre, alors que l'acculturation découle de la confrontation de la culture d'origine avec celle de la société d'accueil.

Le concept de parcours migratoire peut éclairer notre étude sur l'IP des EMR. En effet, les personnes immigrantes n'ont pas toutes le même parcours migratoire. Les raisons qui poussent les individus à émigrer n'étant pas les mêmes, on comprend que leur parcours sera aussi différent. Comme l'indiquent Legault et Fronteau (2008) :

À chacune des phases du processus migratoire correspondent des moments particuliers qui sont essentiels (ou qui le deviendront) du fait qu'ils déterminent, pour l'avenir, des balises, des repères et des limites, des points d'ancrage, des filtres ou des écrans... (p.45)

La situation de quelqu'un qui a décidé de migrer par lui-même est tout à fait différente de celle de la personne qui a été obligée de le faire pour échapper à la mort. Guilbert (2005, p.8) note que «La migration forcée est un déplacement marqué par les pertes, les deuils, les souffrances.» Le réfugié n'a pas le temps de se préparer psychologiquement à quitter son pays et à vivre dans son nouvel environnement. Il ignore où il va se retrouver alors que l'immigrant économique décide de lui-même et se prépare longtemps avant et après avoir pris sa décision. Contrairement au réfugié, il choisit lui-même le pays vers lequel il va migrer. Les circonstances qui entourent leur migration n'étant pas les mêmes, la façon dont ils vont vivre ces étapes aura des répercussions sur leurs processus d'intégration dans la société d'accueil (Legault et Fronteau, 2008).

Ainsi, la connaissance des parcours migratoires des enseignantes et enseignants de migration récente permet de comprendre certaines des difficultés qui surviennent lors de l'IP. Par exemple, un enseignant qui a tous les documents requis pour l'équivalence des diplômes et l'autorisation d'enseigner ne connaîtra pas le même processus d'IP qu'un enseignant qui n'a aucun document sur lui. De plus, quelqu'un qui maîtrise la langue d'enseignement n'aura pas les mêmes difficultés que celui qui ne parle pas cette langue. Nous avons d'ailleurs relevé dans la revue des écrits que la non-maîtrise de la langue constitue un obstacle à l'accès à l'emploi pour bon nombre d'enseignantes et enseignants immigrants. De surcroît, quelqu'un dont un membre de la famille réside sur place aura des avantages par rapport à celui qui ne connaît personne à son arrivée dans le pays d'accueil. Ces exemples illustrent combien le parcours migratoire peut éclairer l'étude sur l'insertion des enseignantes et enseignants de migration récente. Cependant, bien que le parcours migratoire influence la façon dont ils vont vivre leur transition, d'autres facteurs peuvent entrer en jeu. Quelqu'un qui intègre un établissement scolaire ayant une structure d'accueil et d'accompagnement des enseignantes et enseignants diffère de celui qui intègre un milieu où on doit se débrouiller seul. D'autres facteurs internes à l'individu peuvent aussi avoir des répercussions sur la situation.

Quitter son pays pour s'installer dans un autre «ne se fait pas sans deuil, sans désirs et sans transgressions» (Legault et Fronteau, 2008, p.45). Cela nous amène à clarifier la notion de transition pour comprendre comment une personne vit ce changement au niveau social, culturel et professionnel.

2.2 De la transition socioprofessionnelle à l'acculturation

Selon Ntebutse (2009, p.95), «Chaque personne vit [...] subjectivement le changement, l'affronte avec son histoire et interagit avec le contexte dans lequel il s'effectue.» Pour le cas des personnes immigrantes, c'est durant la phase

postmigratoire qu'elles vivent des changements au niveau culturel, social et professionnel. Tous ces changements impliquent une transition, ce que Bridges (1995) définit comme un «processus intérieur que l'on traverse émotionnellement pour digérer le changement. Elle est terminée quand on se sent à l'aise dans la nouvelle situation.» (p. 76). Vécue différemment selon les individus, la transition dure plus longtemps que le changement, car l'individu doit prendre le temps nécessaire pour s'adapter (Bridges, 2006; Roberge, 1998).

Bridges (2006) souligne que l'être en transition vit une période de deuil. Détaché de l'environnement affectif et social auquel il s'identifiait, il doit faire le deuil de ses anciens repères et automatismes afin de s'investir dans l'apprentissage des nouveaux codes et comportements adaptés au nouveau contexte. Toutefois, l'adoption de nouvelles façons de faire et d'être n'est pas facile puisqu'elle demande de désapprendre et de réapprendre en même temps (Collerette, Delisle et Perron, 2008). En effet, la personne peut sentir un malaise, voire un déséquilibre d'autant plus qu'elle «se trouve entre deux façons de faire et d'être, l'ancienne désormais perdue et la nouvelle qui reste à trouver» (Bridges, 2006, p.196). À cause de la perte des repères, la personne a l'impression de ne plus savoir qui elle est. Ainsi, elle éprouve de la confusion (Collerette *et al.*, 2008) de la désorientation, de l'incompréhension, de la désillusion, de la solitude (Bridges, 2006) et une sensation de fatigue plus élevée et un sentiment d'incompétence (Collerette *et al.*, 2008). En effet, «Les réalités quotidiennes paraissent vidées de toute substance. Les choses que l'on prenait pour la réalité deviennent une illusion.» (Bridges, 2006, p.132) De plus, comme l'indiquent Collerette *et al.* (2004, p.155), c'est «toutes les satisfactions qui venaient de la compétence acquise au fil des années qui seront remplacées par de multiples frustrations tout au long de la transition». Durant cette période, la personne vit un vide et cherche à combler ce vide. Elle a donc besoin de prendre du recul pour mettre fin à l'impasse dans laquelle elle se trouve. Ce temps de répit «permet de renoncer à voir le passé comme avant. De ce fait, on s'autorise également de regarder l'avenir d'un œil différent.» (*Ibid.*, p.138). Ainsi, c'est l'ouverture à la nouvelle

culture, aux nouvelles façons de faire et d'être qui lui permet de «se sentir à l'aise dans le monde tel qu'il est et à stabiliser son identité en conformité avec les nouvelles conditions» (Bridges, 2006, p.196). Comme le souligne ce dernier, le lâcher-prise ouvre un nouvel horizon de possibilités et permet à la personne de devenir créative.

Le concept de transition est porteur pour notre étude sur l'insertion des enseignantes et enseignants de migration récente. En effet, qu'elle provienne d'un choix volontaire ou forcé, la migration «entraîne le relâchement ou la rupture de certains liens sociaux affectifs et professionnels et la perte de repères géographiques, sociaux et culturels» (Guilbert, 2005, p.2). Gagnon (1995) souligne aussi qu'«un transfert de société peut amener des changements plus ou moins importants selon que les différences entre les deux sociétés sont plus ou moins grandes» (p. 4). De plus, une fois installés dans leur société d'accueil, les EMR vivent «une multitude de transitions» (Meyer, Biron, Doray, Bélanger et Cloutier, 2006, p. 1) : des transitions au niveau social, culturel et professionnel. Ces transitions comportent d'énormes défis, car «Face à une interaction culturelle nouvelle, chacun dans sa singularité est impliqué différemment et fragilisé dans différentes sphères de son identité.» (Cardu, 2008, p.171) Les EMR vont donc vivre une période de désorientation-réorientation (Bridges, 2006) en ce sens que leur acculturation implique «une reconstruction identitaire où s'amalgament pertes de repères culturels et intégration de valeurs nouvelles» (Cardu, 2008, p.173).

Dans le cadre de notre recherche, nous considérons que la transition socioprofessionnelle constitue la période durant laquelle les EMR s'adaptent au nouveau milieu, aux nouvelles conditions d'emploi et de travail, s'imprègnent de la nouvelle culture de l'école et de la société d'accueil et s'approprient les nouvelles pratiques au niveau professionnel. Cette imprégnation dans la nouvelle culture est associée au processus d'acculturation.

Le dictionnaire actuel de l'éducation (Legendre, 2005, p. 785) définit le concept d'acculturation comme un «ensemble des phénomènes qui résultent du contact direct et continu entre des groupes de personnes appartenant à des cultures différentes ainsi que des changements produits dans l'un ou l'autre des groupes». Cette dernière définition est presque identique à celle de Redfiels, Linton et Herskovits (1936, dans Stork, 1995, p. 280) selon lesquels l'acculturation est l'«ensemble des phénomènes qui résultent du contact direct et continu entre des groupes d'individus de cultures différentes avec des changements subséquents dans les types culturels de l'un ou des autres groupes». Abou (1990, p.129), quant à lui, définit l'acculturation comme «l'ensemble des interférences culturelles que les immigrants et leurs enfants subissent, à tous les niveaux de l'adaptation et de l'intégration, par suite de la confrontation constante de leur culture d'origine avec celle de la communauté d'accueil».

Les trois définitions que nous venons de relever sont presque identiques à la seule différence que celle d'Abou (*Ibid.*) met l'accent sur les changements culturels subis par les immigrants alors que les deux autres indiquent qu'autant les immigrants que les membres de la société d'accueil subissent des changements culturels à la suite de la confrontation directe et continue de leurs cultures. Toutefois, comme le soulignent Bourhis et Bougie (1998, p.80), «ce sont souvent les immigrants qui sentent l'obligation de faire le plus d'efforts pour s'assimiler à la culture dominante de la majorité d'accueil.»

Berry (1997) distingue quatre stratégies d'acculturation des immigrants en fonction de deux aspects fondamentaux : le maintien de l'identité culturelle et l'ouverture à la culture de la société d'accueil. Il met en relief les caractéristiques de ces différentes stratégies. Les immigrants qui adoptent la stratégie d'intégration préservent leur culture d'origine tout en adoptant certains aspects de la culture de la société d'accueil. Ceux qui choisissent la stratégie d'assimilation adoptent totalement la culture dominante et abandonnent progressivement leur identité culturelle. La

stratégie de séparation implique que les personnes immigrantes choisissent de se mettre à l'écart ou de s'isoler des autres communautés ou de la culture majoritaire pour préserver leur identité culturelle. Lorsque leur isolement n'est pas choisi, mais que ce sont plutôt des membres de la culture dominante qui les forcent à s'isoler, on parle de ségrégation. La dernière stratégie, plus négative, est la marginalisation : les immigrants vivent en même temps le rejet de la part de la société dominante et la perte progressive de leur identité et de leurs valeurs traditionnelles. Berry (*Ibid.*) souligne que cela survient quand des immigrants en mode d'assimilation vivent des processus d'exclusion de la part des membres de la société d'accueil.

Selon Bourhis et Bougie (1998), l'adoption de l'une ou de l'autre des stratégies d'acculturation par les immigrants peut être influencée par les orientations d'acculturation des membres de la société d'accueil. Ces auteurs indiquent qu'il y a «concordance» lorsque les orientations d'acculturation des membres de la société d'accueil correspondent avec celles des immigrants et qu'il y a «discordance» quand les orientations ne coïncident pas ou ne coïncident que dans une très faible mesure. Ainsi, «les profils d'acculturation concordants ou discordants donnent lieu à des types de conséquences relationnelles différentes durant les rencontres entre les membres du groupe immigrant et ceux de la communauté d'accueil.» (*Ibid.*, p.89) Ces conséquences entraînent des «relations dites consensuelles», des «relations problématiques» et des «relations conflictuelles». Ces divers types de relations peuvent se manifester dans plusieurs domaines comme l'emploi, les relations communautaires et dans différentes institutions comme l'école, les services de santé, la police et le système judiciaire. Ainsi, des orientations d'acculturation concordantes donnent lieu à des «relations consensuelles», c'est-à-dire des relations positives caractérisées par une bonne communication, l'absence de discrimination et l'absence de problèmes d'acculturation. Par exemple, si les immigrants et les membres de la communauté d'accueil veulent tous l'intégration ou l'assimilation, l'acculturation devient plus facile. Par contre, si les orientations d'acculturation des immigrants et celles de la communauté d'accueil sont discordantes, les relations peuvent être

problématiques ou conflictuelles. Les «relations problématiques» sont caractérisées par des problèmes de communication, des préjugés, des stéréotypes négatifs et peuvent donner lieu à un stress d'acculturation chez les personnes immigrantes. Par exemple, si les immigrants veulent s'intégrer alors que la communauté souhaite l'assimilation des immigrants ou inversement, leurs relations peuvent devenir problématiques. Quant aux «relations conflictuelles», elles impliquent un manque de communication, des stéréotypes négatifs, de la discrimination et du racisme. Par exemple, les membres de la communauté d'accueil qui optent pour la ségrégation ou l'exclusion des immigrants vont entretenir des relations conflictuelles avec des immigrants qui veulent l'intégration ou l'assimilation. Bourhis et Bougie soulignent d'ailleurs que les «exclusionnistes» sont les plus hostiles envers les immigrants puisqu'ils «sont les plus susceptibles de lancer des attaques racistes contre les immigrants et de mettre sur pied des mouvements politiques pour les dénigrer ou les expulser.» (*Ibid.*, p.91)

Il importe de souligner que les orientations d'acculturation de la communauté d'accueil peuvent varier en fonction de l'origine ethnoculturelle de chaque groupe d'immigrants (Bourhis et Bougie, *Ibid.*). Ainsi, comme l'indiquent ces auteurs, les membres de la communauté d'accueil peuvent choisir l'intégration des immigrants d'origine culturelle X, mais opter pour l'exclusion des immigrants d'origine culturelle Y. Sélim (1981) abonde dans le même sens en soulignant que le degré d'acculturation dépend non seulement des cultures, mais aussi des populations en contact. Quand les personnes en contact ont des cultures très proches, l'acculturation est vue comme un enrichissement mutuel. Par contre, quand les groupes en présence ont des cultures qui n'ont rien de semblable, la confrontation des deux cultures peut être difficile, car «l'éloignement des cultures, quel qu'en soit le degré, joue comme un facteur négatif qui rend difficile l'acculturation» (*Ibid.*, p. 54). Cependant, comme le précise Buzzanga (1974, p.172), «Un minimum d'acceptation des valeurs de la société d'accueil est indispensable pour qu'ait lieu l'intégration.» Parlant des

conséquences d'une mauvaise acculturation chez les immigrants, Charpentier (2008) écrit que :

Le «phénomène d'acculturation» est à considérer avec beaucoup de soin [...]; quand l'intégration se fait dans de mauvaises conditions, [...] le sujet adulte ou enfant présente des tendances de repliement sur soi ou, à l'opposé, des tendances agressives, mais aussi des états dépressifs, des comportements de critique et d'opposition. Concrètement, cela peut provoquer chez l'enfant des retards scolaires et chez l'adulte des échecs sociaux ou professionnels. (p.25)

Le concept d'acculturation est d'un grand intérêt pour l'étude de l'IP du personnel enseignant de migration récente au Québec. En effet, l'ouverture à la culture de la société d'accueil est requise non seulement pour accéder à l'emploi, mais aussi pour l'intégration tant sociale que professionnelle. Cependant, comme nous venons de le voir, leur intégration nécessite l'ouverture des membres de la communauté d'accueil à la diversité ethnoculturelle.

2.3 La communication interculturelle

Selon Barrette, Gaudet et Lemay (1996, p.35), «La communication est ce qui permet aux membres d'une même culture ou de cultures différentes qui partagent des modèles de perception du monde, des schémas cognitifs et des langages communs, de créer du sens à travers leurs interactions.» Pour qu'une interaction ait du sens, il faut que les interlocuteurs comprennent à peu près de la même façon le message émis. Guitel (2006) va dans le même sens et considère que la communication est un «processus bilatéral caractérisé par trois éléments: un émetteur, un message et un récepteur» (p. 64). Toute communication implique un locuteur qui émet un message et un autre qui le reçoit. Pour que le récepteur réponde à l'émetteur, il faut qu'il décode le message reçu. C'est à partir du moment où le récepteur donne une réponse au message qu'on peut parler de communication. Une bonne communication donne lieu à des rétroactions entre les interlocuteurs (Bidou-Houbaine, 2005).

Le terme interculturel concerne les relations entre cultures et civilisations différentes (Rey-Debove et Rey, 2004). Camilleri (1990) et Guitel (2006) avancent qu'on ne peut pas parler d'interculturel s'il n'y a pas rencontre de deux cultures différentes. La communication interculturelle constitue un échange entre individus provenant d'univers culturels différents (Camilleri, 1990; Guitel, 2006). Plus précisément, selon ce dernier auteur, la culture comme ensemble de codes sociaux colore le moyen de communication avec l'autre.

Lorsque les interlocuteurs partagent la même culture, le risque d'incommunication est moindre, car ils donnent ordinairement plus ou moins la même signification au message. Par contre, lorsque les interlocuteurs sont de cultures différentes, le risque est grand de ne pas accorder le même sens au message puisque chacun se réfère à son propre champ culturel qui est différent de celui de l'autre (Barrette *et al.*, 1996; Guitel, 2006). Si les interlocuteurs sont de cultures différentes, une même réalité interprétée différemment peut provoquer de l'incompréhension entre eux. Selon Guitel (*Ibid.*, p.64), «il suffit de très peu pour qu'un malaise interculturel s'installe et compromette tout le reste». Comme le souligne cet auteur, l'écart interculturel entre les interlocuteurs peut parfois donner lieu à des chocs culturels, ce qui entraîne une «panne de communication». Cette panne provient du fait que chacun des interlocuteurs a tendance à interpréter et à juger le message de l'autre par rapport à sa propre culture. Or, ne pas reconnaître la différence de l'autre nuit à la bonne communication interculturelle (Guitel, *Ibid.*; Camilleri, 1990).

Une communication interculturelle efficace requiert une compréhension mutuelle entre les interlocuteurs. Cette compréhension suppose une reconnaissance des limites de son propre champ de référence et une ouverture à l'autre culture (Camilleri et Cohen-Émerique, 1989; Césari-Lusso, 2008; Muhammad, 2005). À partir du moment où l'on s'ouvre à l'autre et qu'on accepte de coopérer, les barrières culturelles peuvent tomber et une communication plus efficace peut se produire. Cela peut se traduire par une ouverture à la culture du pays d'accueil, car l'intégration ne

peut se faire qu'en entrant en contact avec les membres de ladite société. Le développement de la capacité de communication interculturelle facilite assurément l'interaction entre les personnes immigrantes et les membres de la société d'accueil. Dans le cas des EMR, ils ou elles doivent apprendre à connaître la culture québécoise afin de pouvoir à la fois mieux communiquer et comprendre les réactions des élèves et des autres membres de la communauté scolaire. Le développement d'une compétence en communication interculturelle est indispensable pour que leurs interactions avec les élèves aient un sens, que «les élèves participent et comprennent les actions dirigées vers eux et, par leur rétroaction, permettent à l'enseignant de s'interroger sur ses gestes» (Toussaint, 2010, p.98). Une communication interculturelle difficile ou peu adéquate pèserait lourd sur l'intégration socioprofessionnelle des EMR et par conséquent sur leur IP.

2.4 Le rapport au savoir

Charlot (2005) définit le rapport au savoir comme un «rapport d'un sujet au monde, à soi-même et aux autres. Il est rapport au monde comme ensemble de significations, mais aussi comme espace d'activités et il s'inscrit dans le temps» (p.90). Comment celui-ci explique-t-il ce concept de rapport au savoir? Il l'illustre en partant de l'exemple d'un enfant. En venant au monde, l'enfant est comme une page vierge, il n'a aucune connaissance, ni aucun savoir, mais il arrive dans un environnement déjà organisé. Au fur et à mesure qu'il grandit et qu'il entre en interaction avec son monde, celui-ci l'influence. L'enfant, écrit-il, «est biologiquement ouvert sur ce milieu, tourné vers lui, il s'en nourrit, se l'assimile, de sorte que ce qui était élément du milieu devient ressource du vivant» (*Ibid.*, p. 90). L'enfant, par le biais de ses proches, apprend les valeurs, les normes et les coutumes caractéristiques de sa société. Ainsi, les rapports avec ses proches influencent ses façons de penser, d'agir, de sentir et d'entrer en relation avec les ressources de son environnement. C'est donc à travers les divers apprentissages que l'enfant entre en relation avec son monde «parce qu'il accède à l'univers des significations, au

“symbolique”, et c’est dans cet univers symbolique que se nouent les relations entre le sujet et les autres, entre le sujet et lui-même» (*Ibid.*, p. 90).

Ce monde en interaction avec le vivant est à comprendre aussi comme «espace d’activités». Le monde se construit et le monde évolue grâce aux différents apports des êtres qui le peuplent. Ces apports sont le fruit des différentes activités qui s’y déroulent et qui débouchent sur un savoir nouveau. Ainsi, «le rapport au savoir implique une activité du sujet» (Charlot, 1997, p.91). De plus, ajoute-t-il, le monde dans lequel nous vivons évolue et change avec le temps. Ce qu’il était hier est différent de ce qu’il est aujourd’hui et de ce qu’il sera demain. Le rapport au savoir étant rapport d’un sujet au monde, il devient donc rapport au temps. Ainsi, croit-il, «L’appropriation du monde, la construction de soi, l’inscription dans un réseau de relation aux autres - l’«apprendre» - exigent du temps et ne sont jamais achevées.» (*Ibid.*, p. 91).

Cette définition de Charlot (1997) du rapport au savoir est explicite et peut aider à éclairer notre recherche sur l’insertion des EMR au Québec puisque les enseignantes et enseignants «orientent les apprentissages et le rapport au savoir des élèves dans une certaine direction» (Desaulniers et Jutras, 2006, p.137). Pour bien jouer ce rôle, ils doivent avoir des compétences en rapport avec les disciplines qu’ils enseignent, la culture et la langue d’enseignement (Gouvernement du Québec, 2001).

L’enseignante ou l’enseignant qui n’a pas assez de connaissances dans la discipline qu’il enseigne rend plus ou moins impossibles les apprentissages de ses élèves. Il devient difficile pour lui non seulement de déterminer les connaissances à faire acquérir aux élèves, mais aussi de les adapter à leur niveau. Par ailleurs, comme l’indique Derouet (2002, dans Dehalu, 2008, p.74), «un savoir est construit dans une sphère et en fonction des enjeux de cette sphère. Pour faire sens dans une autre sphère, il doit partiellement être déconstruit et reconstruit en fonction des enjeux du nouveau contexte. » C’est pourquoi, au Québec, il ne leur suffit pas d’avoir des

compétences disciplinaires, les enseignants doivent aussi savoir diriger les apprentissages des élèves et leur rapport au savoir en fonction des finalités de l'école (Desaulniers et Jutras, 2006). Le terme finalité est à comprendre comme un but à atteindre (De Villers, 2003). Les finalités éducatives peuvent différer d'un système scolaire à un autre et changer au rythme de l'évolution de la société (Desaulniers et Jutras, 2006). Au Québec, la réforme de l'éducation des années 1990 a conduit au renouvellement de la mission de l'école. Dans *L'école tout un programme*, le Gouvernement du Québec (1997) a précisé la mission de l'école québécoise : instruire, socialiser et qualifier. Le programme d'études qui a fait suite à cette politique éducative, le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), est fondé sur l'approche par compétence, le décroisement de la formation, une nouvelle politique d'évaluation des apprentissages, ainsi que le passage du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage (Gouvernement du Québec, 2007). Ces nouvelles orientations impliquent de nouvelles conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage. C'est ainsi que le paradigme de l'apprentissage du PFEQ est basé sur une conception constructiviste et socioconstructiviste. Dans cette optique, l'élève devient le principal acteur dans le processus d'apprentissage. Ce changement de paradigme modifie les pratiques enseignantes (Jutras, Desaulniers et Legault, 2003; Gouvernement du Québec, 2007) comme on peut le voir dans ce tableau 4.

Tableau 4
Différence entre le modèle traditionnel et les modèles centrés sur l'apprenant

	Modèle traditionnel	Modèles constructiviste et socioconstructiviste
L'enseignant	Transmetteur des connaissances	Guide, soutien, accompagnateur
	Technicien qui exécute les directives des programmes à l'aide des manuels scolaires.	Professionnel autonome qui planifie des situations d'apprentissage et d'évaluation, et prépare son propre matériel, etc.
	Planifie en fonction des objectifs à atteindre, vise le développement des habiletés des élèves	Planifie en fonction des compétences à développer pour chaque élève. L'élève est pris comme un cas unique

Élève	Devant ses élèves dans la classe	Proche de ses élèves et de chaque élève
	Autoritaire	Non autoritaire
	Accède au savoir par l'intermédiaire de l'enseignant	Accède au savoir par lui-même et par les interactions avec les autres
	Passif : écoute et prend des notes, pose moins de questions	Actif : construit son savoir, pose des questions à l'enseignant, recherche des informations à l'aide de diverses ressources
Objet d'évaluation	Moins d'interactions entre élèves	Plus d'interactions entre élèves : apprentissage coopératif
	Niveau des connaissances atteint	Niveau de développement atteint

Source : Ce tableau a été élaboré à partir de Jutras, Desaulniers et Legault (2003) et de Gouvernement du Québec (2007).

Ce passage du modèle traditionnel aux modèles centrés sur l'apprenant change les rapports aux savoirs des enseignantes et enseignants (Maury et Caillot, 2003). Ceux-ci ne transmettent plus des savoirs livresques, mais ils doivent «définir des situations à l'intérieur desquelles les élèves peuvent construire des connaissances et développer des compétences» (*Ibid.*, p.114). Selon ces auteurs, cette transition d'un modèle à l'autre peut comporter d'énormes défis. On a d'ailleurs pu voir dans la revue des écrits que les enseignantes et enseignants immigrants qui viennent des cultures où le modèle d'enseignement est traditionnel éprouvent des difficultés d'adaptation aux modèles centrés sur l'apprenant.

Qui plus est, le rapport au savoir étant aussi rapport aux autres, le changement de paradigme transforme la relation enseignant-élèves car le rapport au savoir comporte souvent des représentations, celles du «bon élève» ou du «bon prof» (Charlot, 2005):

Tout rapport au savoir, en tant que rapport d'un sujet à son monde, est rapport au monde et à une forme d'appropriation du monde : tout rapport au savoir présente une dimension épistémique. Mais tout rapport au savoir comporte également une dimension

identitaire : apprendre fait sens en référence à l'histoire du sujet, à ses attentes, à ses repères, à sa conception de la vie, à ses rapports aux autres, à l'image qu'il a lui-même et à celle qu'il veut donner aux autres. (p.85)

Par conséquent, le changement de paradigme mène à de nouveaux rapports aux collègues et aux élèves. Cela peut remettre en cause ses croyances profondes et ses conceptions bien ancrées, comme on a pu le constater dans la revue des écrits.

Selon Amireault et Lussier (2008, p.13) «l'apprentissage fait partie intégrante de la culture d'une société». Au Québec, on considère que les enseignantes et enseignants doivent être des pédagogues cultivés pour mieux jouer leur rôle de passeur culturel (Martineau, 2006). Par ailleurs, Charlot (1997, 2005) indique aussi que le rapport au savoir constitue également un rapport à la langue en tant qu'ensemble de symboles. C'est par la langue que la culture se transmet et c'est par elle qu'on communique le savoir. Ainsi, sans maîtrise de la langue sous toutes ses formes, l'enseignant est incapable de faire accéder les élèves au savoir et à la culture (Desaulniers et Jutras, 2006). Sans ouverture au monde dans lequel ils vivent, sans ouverture à sa culture, il leur est difficile de «permettre aux élèves de faire des liens entre ce qu'ils apprennent et ce qu'ils vivent, de même que les aider à se connaître et à se situer dans le monde» (*Ibid.*, p.141).

Eu égard au rapport au savoir, nous pouvons dire que l'IP des EMR interroge leurs rapports aux savoirs. Nous venons de voir que l'enseignante ou l'enseignant doit avoir des compétences en rapport avec les approches d'enseignement, les savoirs à enseigner ainsi que des compétences en rapport avec la culture et la langue d'enseignement pour répondre aux exigences du PFEQ. Bien que les EMR aient déjà enseigné dans leurs pays d'origine, leur maîtrise de la discipline qu'ils ont à enseigner ne suffit pas pour enseigner. Ils doivent aussi pouvoir s'inscrire dans l'approche d'enseignement au Québec et les orientations du PFEQ pour mieux planifier leurs enseignements. Il est alors possible qu'ils doivent modifier leurs conceptions et représentations de l'éducation, notamment par rapport à l'image qu'ils ont d'un «bon

élève» ou d'un «bon prof» pour réussir leur intégration dans le nouveau système d'enseignement. De plus, ils doivent avoir une assez bonne maîtrise de la culture et du français, la langue d'enseignement dans les écoles francophones au Québec. Une bonne connaissance de l'anglais est nécessaire pour enseigner dans les écoles anglophones. En effet, le français est considéré comme «un moyen d'intégration personnelle et professionnelle au Québec» (Amireault et Lussier, 2008, p.37). Sans connaissance de la langue d'enseignement, les EMR ne peuvent pas accéder à l'emploi. Et sans ouverture à la culture du milieu d'accueil, il leur est impossible de communiquer le savoir et d'entrer en contact avec les membres de la communauté scolaire.

3 LES OBJECTIFS DE RECHERCHE

Chaque EMR a des repères et une histoire migratoire qui lui sont propres. N'ayant pas le même passé et le même parcours, la façon dont ils vont vivre leur transition sociale, culturelle et professionnelle sera aussi différente. Quelqu'un, par exemple, qui a une assez bonne connaissance de la langue de la société d'accueil n'aura pas les mêmes difficultés d'adaptation que celui ou celle qui n'a jamais pratiqué cette langue.

La transition touche tous les aspects de l'IP des EMR. En effet, dès leur arrivée dans la société québécoise, ces enseignantes et enseignants vivent une multitude de transitions, notamment une transition socioculturelle et professionnelle. Au niveau socioculturel, ces enseignantes et enseignants commencent à s'adapter au nouvel environnement, cherchent à s'informer sur les conditions d'équivalence des diplômes et d'accès à l'emploi. Toutes ces étapes marquent le début du processus d'insertion en emploi. Une fois qu'ils obtiennent un emploi, ils doivent s'adapter aux nouvelles conditions de travail. Au niveau de l'insertion au plan organisationnel, ils doivent surmonter des défis d'intégration à la culture de l'école et à l'équipe des enseignants. Ils doivent s'ouvrir à la culture, apprendre les nouvelles normes de

travail, s'imprégner de la politique scolaire, etc. En un mot, ils doivent développer des processus d'acculturation. Ils ont aussi à développer des relations avec leurs collègues et le personnel de direction. Tout cela exige des compétences en communication interculturelle. Toutefois, soulignons que la réussite de leur transition au niveau organisationnel nécessite également que les collègues et la direction s'ouvrent à ces EMR et les accompagnent dans leur processus d'intégration.

L'insertion au plan de la professionnalité peut comporter de nombreux défis pour les EMR. Ils et elles entrent dans un système d'enseignement différent de celui de leur pays d'origine. Cela interroge leur rapport au savoir d'autant plus que la maîtrise de la discipline à enseigner ne suffit pas. Et pour cause, ils doivent non seulement maîtriser la culture et la langue d'enseignement, mais aussi incarner les finalités de l'école et les modèles d'enseignement centrés sur l'apprenant pour réussir leurs pratiques d'enseignement au Québec. Même s'ils doivent fournir de grands efforts d'adaptation, il appert que ce processus exige aussi du soutien et de la collaboration des collègues qui pourront leur apprendre comment lire les situations. Une bonne transition conduira ces EMR à réussir leur IP et leur permettra ainsi d'offrir un enseignement de qualité.

Dans ce chapitre, nous avons montré que les concepts de transition socioprofessionnelle, d'acculturation, de communication interculturelle, d'intégration socioprofessionnelle et de rapport au savoir ont des liens entre eux. Leur mise en réseau peut permettre de comprendre l'IP EMR dans sa globalité comme l'illustre la figure 1.

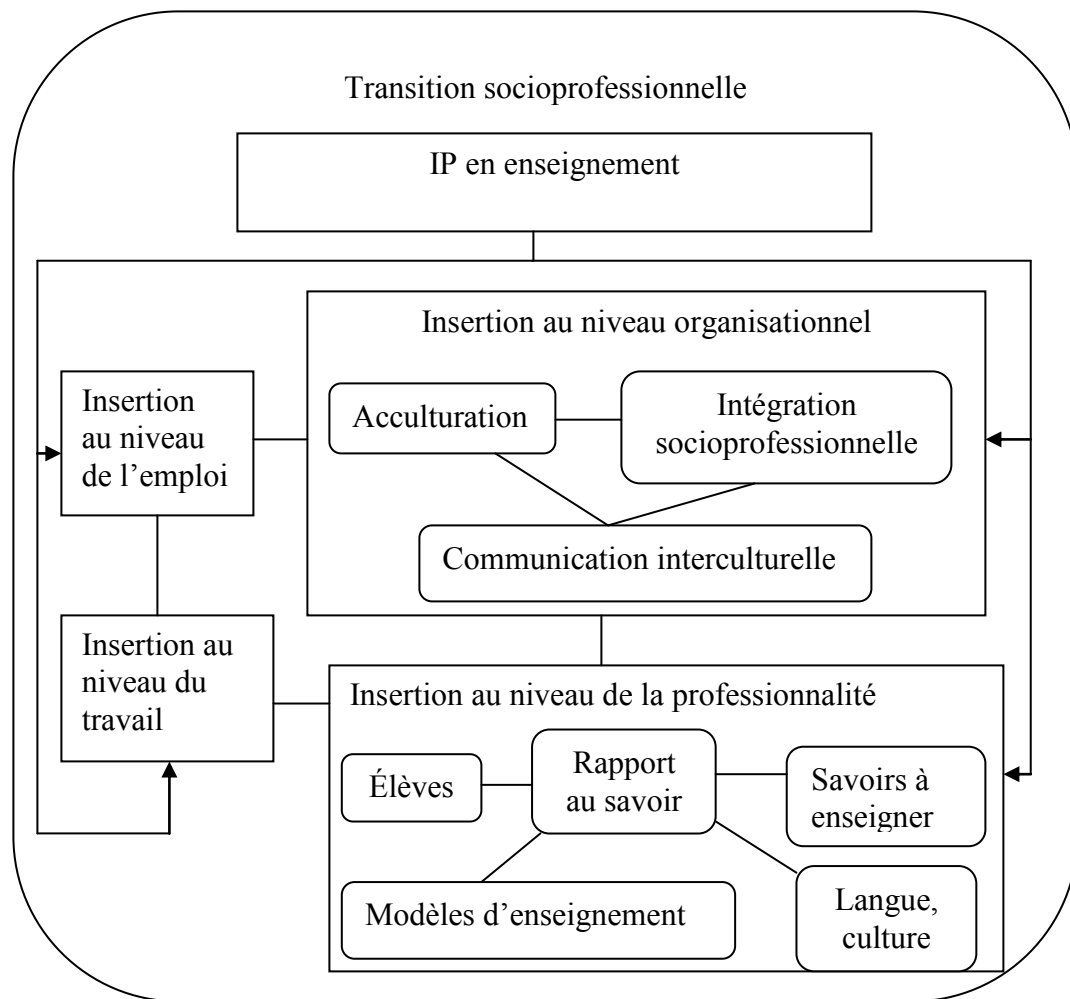


Figure 1. L'IP des EMR : un processus de transition

Il ressort du cadre conceptuel que les EMR ont à surmonter différents défis au cours de leur IP dans l'enseignement. Ce chapitre a permis d'apporter des pistes de réflexion à notre question générale de recherche, à savoir : comment les EMR au Québec vivent et perçoivent leur IP dans leur nouvel environnement scolaire et culturel? Maintenant nous pouvons poser l'objectif général de la recherche : décrire et comprendre l'expérience d'IP des EMR dans le contexte scolaire québécois.

De cet objectif général découlent deux objectifs spécifiques :

1. Décrire et comprendre l'expérience de transition professionnelle des EMR au Québec.
2. Décrire et comprendre l'expérience d'adaptation au rôle professionnel des EMR dans le contexte scolaire québécois.

*
* *

Dans ce chapitre sur le cadre conceptuel, nous avons pu expliquer les concepts pertinents à l'étude de l'IP des enseignantes et enseignants de migration récente. L'illustration des liens entre les concepts permet d'appréhender leur insertion dans toute sa globalité. Les résultats seront discutés à la lumière de ces concepts. Le chapitre suivant sur la méthodologie rapporte les moyens qui ont été mis en place pour atteindre les objectifs fixés.

TROISIÈME CHAPITRE

LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Il importe de rappeler que notre recherche comporte deux objectifs spécifiques: 1) décrire et comprendre l'expérience de transition professionnelle des EMR au Québec et 2) décrire et comprendre l'expérience d'adaptation au rôle professionnel des EMR dans le contexte scolaire québécois. Ces objectifs de recherche appellent un cadre méthodologique particulier, que nous présentons dans le présent chapitre. Il est question de préciser le type de recherche choisi, le type d'échantillonnage et la stratégie pour le choix des participants, la méthode et l'instrument de collecte de données, la démarche d'analyse et de validation des données, les aspects éthiques et déontologiques et le cadre de la thèse par articles.

1 LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE: RECHERCHE QUALITATIVE D'INSPIRATION PHÉNOMÉNOLOGIQUE

Toute recherche impose à la chercheuse ou au chercheur un choix d'une méthodologie appropriée pour atteindre ses objectifs. Ce choix est non seulement dicté par sa position épistémologique (Gendron, 1996), mais aussi par «des caractéristiques spécifiques du phénomène étudié et du contexte de la recherche» (p.163). Fortin (1996) s'inscrit aussi dans cette logique et considère que «La décision d'utiliser soit une méthode qualitative, soit une méthode quantitative, relève de la question de recherche, selon que celle-ci suggère l'exploration de l'expérience humaine ou l'explication et la vérification de relations.» (p.138) Notre recherche a pour objectif général de décrire et comprendre l'expérience d'IP des EMR dans le contexte scolaire québécois. Étant située dans une logique descriptive et compréhensive, l'approche qualitative a été la mieux indiquée pour aborder notre objet de recherche. En effet, comme l'indique Fortin (2006, p.25-26), «Le but des recherches qualitatives est de découvrir, d'explorer, de décrire des phénomènes et d'en comprendre l'essence.»

Selon Fortin (2006) en optant pour une méthodologie, «le chercheur adopte une vision du monde et un fondement philosophique» (p. 15). Notre choix étant orienté vers les méthodologies qualitatives, nos référents ontologiques et épistémologiques s'inscrivent ainsi dans le paradigme compréhensif et interprétatif (Fortin, 2010 ; Karsenti et Savoie-Zajc, 2004).

Dans une recherche qualitative, la chercheuse ou le chercheur étudie un phénomène dans sa globalité en essayant de comprendre et de dégager le sens que les individus lui attribuent. Étant donné que nous voulons décrire et comprendre l'expérience d'IP des EMR dans le contexte scolaire québécois et tenant compte de la pluralité des méthodologies qualitatives, l'approche phénoménologique a été privilégiée pour atteindre nos objectifs de recherche. Selon Fortin (2006), la phénoménologie constitue non seulement une doctrine philosophique, mais aussi une méthode de recherche. Comme doctrine philosophique, la phénoménologie pose que l'être humain est un tout indissociable de son environnement et que sa façon d'interagir avec son monde lui est propre. Ainsi, qui prétend comprendre l'humain ne peut le séparer de son propre contexte. Comme méthode, la phénoménologie constitue une «démarche inductive qui a pour but l'étude d'expériences déterminées telles qu'elles sont vécues et décrites par des personnes. Elle vise à comprendre un phénomène, à en saisir l'essence du point de vue des personnes qui en font ou en ont fait l'expérience.» (p.29). Ainsi, dans une recherche phénoménologique, la chercheuse ou le chercheur intervient le moins possible afin de se consacrer à mettre en avant la perception que les participants ont du phénomène à l'étude (Poisson, 1991). Il doit prendre la position de ce qu'Alex Muchielli (1983, dans *Ibid*, p.27) appelle une «réduction phénoménologique», c'est-à-dire mettre de côté toutes ses connaissances et perceptions sur le phénomène «pour ne pas altérer la qualité des données issues directement des personnes qui sont l'objet de la recherche». Deschamps (1993, dans Lapointe, 1994, p.12-13) s'inscrit dans la même logique et avance qu'une recherche utilisant l'approche phénoménologique doit :

1. être fidèle au phénomène tel qu'il est expérimenté par le sujet;
2. considérer et respecter la manière dont se livre l'expérience du phénomène;
3. être descriptive, c'est-à-dire rapporter soigneusement l'évidence du phénomène qui apparaît à la conscience;
4. présenter le contexte dans lequel se situe la personne qui vit l'expérience et qui en fournit une description;
5. expliciter la signification de l'expérience du phénomène à l'aide d'un procédé d'analyse phénoménologique qui permet d'élucider le sens intentionnel contenu dans les données descriptives jusqu'à la conceptualisation finale de ce dernier.

Bachelor et Joshi (1986) notent également que la compréhension du phénomène à l'étude repose sur le contexte et les significations que les sujets accordent à leur expérience.

Selon ce que nous avons dégagé de l'approche phénoménologique, nous considérons qu'elle est la plus appropriée pour nous permettre d'accéder à l'expérience d'IP des EMR au Québec. En effet, chaque enseignante ou enseignant de migration récente a un parcours antérieur et actuel qui lui est propre et la façon dont il ou elle vit son expérience d'IP dans son nouvel environnement et son nouveau système scolaire lui est propre également. Nous avons donc cherché à décrire et à comprendre le sens de cette expérience dans le respect des significations que les participantes et les participants à l'étude ont donné à la réalité qu'ils vivent.

2 L'ÉCHANTILLONNAGE ET LE RECRUTEMENT DES PARTICIPANTS

Selon Savoie-Zajc (2007), l'échantillonnage constitue l'ensemble des décisions qui sous-tendent le choix de l'échantillon. Cette auteure indique que l'échantillonnage et le choix de l'échantillon doivent être cohérents «avec les positions épistémologiques, théoriques et méthodologiques du type de recherche entrepris» (*Ibid.*, p.110). Ainsi, dans une recherche qualitative compréhensive et interprétative comme la nôtre, le choix des participantes et des participants est établi

en fonction du problème et de la question de recherche qui précise l'objet d'étude. Notre question de recherche étant de comprendre comment les EMR vivent et perçoivent leur expérience d'IP dans le contexte scolaire québécois, nous devions nous assurer que les personnes participantes avaient effectivement vécu le phénomène. Le choix des enseignantes et enseignants qui ont fait partie de notre échantillon n'a donc pas été fait au hasard. C'était un choix intentionnel (Fortin, 2010; Karsenti et Savoie-Zajc, 2004), c'est-à-dire que nos participantes et participants devaient être avant tout des enseignantes et des enseignants répondant à des critères déterminés: avoir reçu une formation à l'enseignement et détenir une expérience d'enseignement dans leur pays d'origine, exercer ou avoir exercé durant au moins une année la fonction d'enseignante ou d'enseignant au Québec. Le critère d'expérience minimale d'une année d'enseignement visait à permettre d'avoir accès à des expériences d'IP suffisamment significatives et variées pour éclairer le phénomène à l'étude. De plus, conformément à notre définition d'EMR, les participantes et participants devaient être dans leurs sept premières années de résidence au Québec.

Les participantes et participants à la recherche ont été recrutés à l'aide du système d'échantillonnage par réseaux ou en boule de neige (Fortin, 2010). En effet, nous sommes passée par les ressources du milieu pour cibler les personnes susceptibles de répondre à nos critères. Par la suite, il était demandé aux personnes interviewées de nous indiquer, à leur tour, d'autres personnes qui répondaient aux mêmes critères. Pour entrer en contact avec les participantes et participants, nous leur avons envoyé un courriel pour nous présenter d'abord en tant que chercheuse sur le sujet, puis nous leur avons transmis, s'ils étaient intéressés, une lettre les invitant à participer volontairement à notre recherche. Dans le cas d'une réponse positive, un rendez-vous était pris pour l'entrevue selon leur disponibilité. La lettre d'invitation figure à l'annexe A.

L'enquête s'est déroulée entre août 2011 et mai 2012 dans les régions de Montréal et de Sherbrooke. La région de Montréal a été choisie pour la simple raison

qu'un grand nombre d'EMR y ont été recensés (Données internes du MELS, Martel, 2010) et celle de Sherbrooke, en raison de la disponibilité des personnes qui habitent notre région. Afin d'appréhender le phénomène à l'étude dans sa diversité et de nous assurer d'une compréhension riche, l'échantillon a été diversifié quant au genre, à la société d'origine, au champ de formation et à l'expérience d'enseignement. Le tableau 4 présente les principales caractéristiques des participantes et participants. Des pseudonymes leur ont été attribués afin de préserver leur anonymat.

Tableau 5.
Caractéristiques des participants et participantes

Profil Participant	Tranche d'âge	Origine	Champ de formation pays d'origine	Niveau de formation	Années de résidence au Québec	Expérience d'enseignement		Niveau d'enseignement au Québec	Matières enseignées au Québec
						Pays origine	Québec		
Dora	36-45 ans	Afrique Subsaharienne	Enseignement des sciences et technologies	Maîtrise	3 ans	15 ans	2 ans	Secondaire	Sciences et technologie
Prima	36-45 ans	Afrique Subsaharienne	Enseignement du français	Maîtrise	2 ans	13 ans	1 an	-Secondaire -Primaire (éducatrice)	Français
Olivia	46-55 ans	Afrique Subsaharienne	Littérature africaine	Licence	6 ans	5 ans	2 ans	Secondaire	Français
Nadia	46-55 ans	Afrique du Nord	Didactique du français langue seconde	Maîtrise	4 ans	20 ans	3 ans	Secondaire	Français
Latifa	36-45 ans	Afrique du Nord	Didactique du français et des mathématiques	Maîtrise	6 ans	6 ans	3,5 ans	-Secondaire -Primaire (Accueil)	-Maths -Français langue seconde
Francis	46-55 ans	Afrique Subsaharienne	Physique	Maîtrise	2 ans	12 ans	1 an	Secondaire	Sciences et technologies; Maths
Karim	36-45 ans	Afrique du Nord	Linguistique	Doctorat	4 ans	17 ans	3 ans	Secondaire	Français

Profil Participant	Tranche d'âge	Origine	Champ de formation pays d'origine	Niveau de formation	Années de résidence au Québec	Expérience d'enseignement		Niveau d'enseignement au Québec	Matières enseignées au Québec
						Pays origine	Québec		
André	55-65 ans	Afrique Subsaharienne	Didactique des mathématiques	Maîtrise	7 ans	14 ans	6 ans	Secondaire	Maths
Mariya	36-45 ans	Europe de l'Est	Linguistique	Maîtrise	7 ans	3 ans	5 ans	Primaire (accueil)	Français langue seconde
Eva	36-45 ans	Europe de l'Est	Langue française	Licence	5 ans	20 ans	4 ans	Primaire et secondaire (accueil)	Français langue seconde
Michael	25-35 ans	Caraïbes	Enseignement de l'histoire	Licence	5 ans	4 ans	3 ans	Secondaire	Histoire Éthique et culture religieuse
Rocio	46-55 ans	Amérique du Sud	Enseignement de l'espagnol	Licence	7 ans	17 ans	5 ans	Primaire (École privée)	Espagnol
Alessandra	36-45 ans	Amérique du Sud	Adaptation scolaire et sociale	Licence	7 ans	16 ans	5 ans	Secondaire (Adaptation scolaire et sociale)	Anglais, arts plastiques.

L'échantillon de 13 enseignantes et enseignants comprend neuf femmes et quatre hommes. Un enseignant a moins de 35 ans, sept ont entre 36-45 ans, quatre enseignants ont entre 46-55 ans et un enseignant a plus de 56 ans. La majorité des enseignantes et enseignants (Dora, Prima, Olivia, Nadia, Latifa, Francis, André, Karim) viennent d'Afrique; deux viennent d'Europe de l'Est (Mariya et Eva); un des Caraïbes (Michael); tandis que deux viennent de l'Amérique du Sud (Rocio et Alessandra). Quant au niveau de formation, un enseignant a un doctorat, six enseignants ont une maîtrise et cinq ont une licence (cinq ans d'université). La majorité, 9/13 enseignants, ont de 12 ans à 20 ans d'expérience d'enseignement dans leur pays d'origine alors que quatre ont de trois à six ans d'expérience. Certains ont occupé des postes de responsabilité dans leurs pays d'origine: direction d'école (Olivia et Prima), conseiller au ministère de l'Éducation (André) et chef de bureau dans une compagnie privée (Mariya). Les 13 enseignantes et enseignants ont de deux à sept ans de résidence au Québec et leur expérience d'enseignement au Québec varie de un à six ans. Par rapport au niveau actuel d'enseignement, la majorité des participantes et participants (10/13) sont au secondaire régulier; une (Rocio) est au primaire dans une école privée; deux autres enseignent en classe d'accueil (Mariya au primaire; Eva au primaire et secondaire). Une enseignante (Latifa) qui est au secondaire actuellement a d'abord été enseignante au primaire en classe d'accueil. Par rapport aux champs d'enseignement, six enseignantes et enseignants (Karim, Nadia, Olivia, Prima, Eva, Mariya) sont dans le champ des langues, plus précisément dans l'enseignement du français; quatre enseignants (Dora, Francis, André et Latifa) sont dans le champ des mathématiques, sciences et technologies; un enseignant (Michaël) est dans le domaine l'univers social; une enseignante est en adaptation (Alessandra) et une autre (Rocio) enseigne l'espagnol dans une école privée.

3 LE CADRE DE COLLECTE DES DONNÉES

Dans cette section, nous présentons la méthode de collecte de données et l'instrument qui a été utilisé. Il s'agit précisément de l'entrevue semi-dirigée et du guide d'entrevue construit à cet effet.

3.1 Méthode de collecte des données : l'entrevue semi-dirigée

Dans le cadre de notre recherche, la collecte de données a été faite par le biais d'entrevues semi-dirigées. Selon Fortin (2010), une recherche de type phénoménologique peut reposer sur l'entrevue, le journal de bord, l'observation directe ou l'observation participante. Étant donné que nous cherchions à décrire et comprendre l'expérience vécue par les EMR au cours de leur IP, pour accéder à leur expérience, il fallait leur donner la parole pour qu'ils puissent exprimer ce qu'ils vivent et comment ils le perçoivent. C'est pourquoi l'entrevue, plus particulièrement l'entrevue semi-dirigée, a été privilégiée pour accéder à leur expérience (Savoie-Zajc, 2009). Cette auteure définit l'entrevue dirigée comme suit :

Une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé. (p.340)

Selon Savoie-Zajc (*Ibid.*, p.343), l'entrevue semi-dirigée permet à la chercheuse ou au chercheur de «rendre explicite l'univers de l'autre» en ce sens que l'interaction entre la chercheuse ou le chercheur et la participante ou le participant amène ce dernier à exprimer son vécu, ses pensées et ses intentions sur un phénomène donné. L'échange sur des thèmes précis permet aussi à la chercheuse ou au chercheur de comprendre davantage son objet de recherche. De plus, l'entrevue semi-dirigée

permet aux interlocuteurs d'apprendre l'un de l'autre, d'organiser, de structurer leur pensée et ainsi en arriver à produire un savoir en situation, une coconstruction grâce à l'interaction vécue. Enfin, l'entrevue semi-dirigée permet aux interlocuteurs de s'émanciper dans la mesure où certaines questions «peuvent stimuler des prises de conscience et des transformations de la part des interlocuteurs en présence». Pour Bertier (2010), l'avantage de l'entrevue semi-dirigée est qu'elle est moitié non directive et moitié directive. Elle est moitié non directive dans la mesure où la chercheuse ou le chercheur entame une discussion autour des questions ouvertes où la participante ou le participant s'exprime librement dans un climat détendu; elle est moitié directive en ce sens que la chercheuse ou le chercheur oriente une discussion autour des thèmes et sous-thèmes préparés à l'avance en rapport avec son objet de recherche.

3.2 L'instrument de collecte des données : un guide d'entrevue

Dans une entrevue semi-dirigée, la chercheuse ou le chercheur doit utiliser un guide d'entrevue (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004 ; Savoie-Zajc, 2009) pour orienter l'échange sur certains thèmes et sous-thèmes en rapport avec l'objet de recherche. Selon Paillé (1991), le guide d'entrevue renferme plusieurs avantages. En effet, le guide:

- 1) permet d'entrevoir les limites à l'intérieur desquelles l'entrevue devra avoir lieu, ce qui a pour effet de rendre celle-ci plus prévisible, donc mieux contrôlable;
- 2) permet d'éviter cette situation difficile où le chercheur termine ses entrevues avec une tonne d'informations disparates, pratiquement impossible à traiter;
- 3) Finalement, il permet d'obtenir sensiblement les mêmes informations d'une entrevue à l'autre, avec les avantages que l'on entrevoit au niveau de la validité des résultats. (p.3)

Comme le suggèrent Karsenti et Savoie-Zajc (2004), nous nous sommes basée sur la problématique de recherche et le cadre conceptuel où les différents concepts ont été

clarifiés pour élaborer notre guide d'entrevue. Cela nous a aidée à fixer les thèmes et les questions qui orientaient nos entrevues en fonction des buts de notre recherche. Notre guide d'entrevue a été mis à l'essai, en vue d'une validation, au mois de mai 2010 auprès de deux enseignants immigrants qui font de la suppléance occasionnelle. Ces deux enseignants avaient une formation à l'enseignement et une expérience d'enseignement acquise dans leurs pays d'origine. Le MELS n'ayant pas reconnu leur diplôme, ils ont été obligés de recommencer leur formation en enseignement au Québec. L'un a commencé à enseigner au Québec au cours de ses stages et il a continué après avoir obtenu son brevet. Celui-ci a eu son brevet d'enseignement à la fin de son baccalauréat. L'autre a fait un baccalauréat multidisciplinaire qui a compris deux cours de didactique et de pédagogie. Après qu'il a complété ces cours, la commission scolaire lui a donné une autorisation temporaire d'enseigner et dès lors, il fait des suppléances occasionnelles. Notons que ces deux enseignants ne remplissaient pas tous les critères pour être considérés comme EMR. En effet, les deux enseignants avaient plus de sept ans de résidence au Québec. Cependant, le choix de ces deux enseignants restait quand même pertinent dans la mesure où les premières journées d'enseignement demeurent stressantes compte tenu du nouveau contexte éducatif québécois et que leurs huit et dix années d'expérience d'enseignement dans leurs pays d'origine pouvaient influencer leurs pratiques d'enseignement.

L'analyse du contenu de ces entrevues a permis de vérifier si les questions étaient bien posées ou si une reformulation ou un ajustement était nécessaire. Certaines questions ont été reformulées, d'autres ont été fusionnées et l'ordre des questions a été restructuré. Ainsi, notre guide d'entrevue révisé (voir annexe B) comprend 27 questions autour des thèmes suivants : I. La formation antérieure et l'expérience d'enseignement; II. Le parcours migratoire; III. L'insertion dans l'emploi; IV. L'entrée dans le milieu scolaire; et V. L'exercice du rôle professionnel au sein de l'école québécoise. Le premier thème sur la formation antérieure et l'expérience d'enseignement porte sur la formation dans le pays d'origine, le niveau

de formation atteint ainsi que l'expérience professionnelle acquise en enseignement ou dans un autre domaine, dans le pays d'origine. Le deuxième thème sur le parcours migratoire traite des raisons qui ont poussé à l'immigration, si la personne a transité dans d'autres pays, son adaptation dans le ou les pays d'accueil. Le troisième thème sur l'insertion dans l'emploi porte sur le temps passé avant d'être embauché, les procédures d'embauche, la trajectoire d'emploi en enseignement au Québec, si elle ou il a reçu une formation à l'enseignement au Québec. Le quatrième thème a trait au vécu de l'intégration dans le milieu scolaire, à la culture de l'école, aux rapports avec les collègues, les élèves et la direction. Le cinquième thème porte sur l'adaptation au rôle d'enseignante ou d'enseignant, c'est-à-dire l'adaptation par rapport aux pratiques d'enseignement, les défis ou les difficultés vécus. Après ce dernier thème, on a bouclé l'entrevue avec des questions d'ordre général.

Lors de l'entrevue, nous sommes restée ouverte quant aux différents thèmes qui pouvaient émerger de l'échange et qui sont riches de significations pour notre objet d'étude. De plus, à chaque fin d'entrevue, il était demandé au participant s'il y aurait d'autres sujets en lien avec les EMR qu'on n'a pas abordés et qui sont importants pour lui. Enfin, une fiche de renseignements sur la personne interrogée a été jointe à notre instrument de collecte de données pour recueillir les informations sociodémographiques et professionnelles nécessaires à la description de chaque participante ou participant.

4 LA DÉMARCHE D'ANALYSE ET DE VALIDATION DES DONNÉES

La constitution des données a été réalisée au moyen d'entrevues semi-dirigées qui ont eu une durée de 60 à 90 minutes. Après la transcription des entrevues, nous avons mis en place une analyse phénoménologique de données afin de mettre en exergue dans un premier temps l'expérience individuelle des personnes ayant vécu le phénomène à l'étude. Dans un deuxième temps, nous avons procédé à une analyse transversale de l'ensemble des récits élaborés à la première étape d'analyse. Pour réaliser une analyse phénoménologique, l'analyste, tout en cherchant à comprendre

l'essence de cette expérience, va «pénétrer le sens intentionnel contenu dans les données descriptives» (Deschamps, 1993, p.54). Ainsi, les données recueillies ont été analysées en suivant les orientations de l'analyse phénoménologique (Bachelor et Joshi, 1986). Nous avons procédé à l'analyse selon les étapes suivantes: la saisie du sens global du texte, l'identification des unités de signification, la délimitation des thèmes centraux, l'élaboration des récits individuels, l'analyse des thèmes centraux sur l'ensemble des récits, la description de la structure fondamentale du phénomène à l'étude.

4.1 L'analyse phénoménologique des données

La saisie du sens global du texte

Après chaque entrevue, nous avons transcrit mot à mot le *verbatim*. Pour nous assurer que la transcription a été faite correctement, après la transcription, nous avons réécouté les entrevues pour corriger les erreurs éventuelles. En même temps, cela nous a permis de nous familiariser avec les données. De plus, nous avons lu et relu chacun des *verbatim* pour nous rapprocher du phénomène et en saisir le sens (Bachelor et Joshi, 1986; Deschamps, 1993). Deslauriers (1991, p.81) soutient à cet égard que «le meilleur outil d'analyse est encore la lecture, la relecture et la relecture des notes prises au cours des observations et des entrevues».

L'identification des unités de signification

Après avoir saisi le sens global de chacun des *verbatim*, nous sommes passée à l'identification et à la délimitation des unités de signification qui émergeaient du texte. Comme l'indiquent Bachelor et Joshi (1986), on découpe le texte en unités de sens et on passe d'une unité à une autre chaque fois que le contenu exprimé par le sujet change de sens. Une unité de sens peut être une phrase simple ou un ensemble de phrases: «Le critère de démarcation des unités est que ces phrases ressortent comme étant des exemples caractéristiques de l'expérience globale du sujet en rapport avec l'objet spécifique de la recherche.» (*Ibid.*, p.51) Deschamps (1993)

abonde dans le même sens et note que ces unités représentent la structure même du phénomène.

La délimitation des thèmes centraux

Une fois les unités de signification décelées, il a été question de «délimiter les énoncés redondants et d'articuler le thème principal exprimé autour d'une ou de plusieurs unités naturelles» (Bachelor et Joshi, 1986). Comme le suggèrent ces auteurs, nous avons formulé les thèmes centraux dans le langage utilisé par les participantes et les participants.

L'élaboration des récits individuels

Après la délimitation des thèmes centraux, nous sommes passée à la rédaction du récit d'expérience d'IP spécifique à chaque participante ou participant. Lors de l'écriture du récit, les aspects du témoignage à considérer étaient choisis en fonction des objectifs de notre recherche. Paillé et Mucchielli (2003) soulignent que l'écriture du récit doit faire usage du «vocabulaire des acteurs eux-mêmes, et elle doit suivre la ligne chronologique ou argumentative mise en place par eux» (p.76). De ce fait, nous sommes restée très proche du langage de chaque participant et comme le suggèrent ces auteurs, nous avons utilisé le «je» comme pour signifier que la personne s'exprime elle-même. La rédaction des récits nous a permis de décrire, à travers le récit, l'expérience vécue de chaque participante ou participant tout en respectant la trame de fond de son témoignage. Ainsi, nous avons élaboré 13 récits de six à neuf pages chacun.

Dans toute recherche qualitative et, en l'occurrence dans la recherche phénoménologique, la chercheuse ou le chercheur doit constamment se préoccuper de la validité de ses analyses. Deschamps (1993) suggère de faire valider les récits auprès des participantes et participants à la recherche. Pourtois et Desmet (1997) et Van der Maren (1995) vont aussi dans le même sens : ils recommandent de soumettre

les récits aux participantes et participants à la recherche pour qu'ils puissent confirmer ou corriger les erreurs possibles. À cet égard, l'approbation des interprétations par les personnes participantes donne une validité phénoménologique ou validité de signifiante des interprétations (Pourtois et Desmet, 1997). Dans le cadre de notre recherche, nous avons soumis les récits phénoménologiques aux participantes et participants pour qu'ils puissent valider leur récit ou apporter des corrections. Ainsi, chaque récit a été validé par le participant qui a pu l'accepter tel quel ou demander des corrections mineures. Les 13 récits validés sont présentés au quatrième chapitre.

4.2 L'analyse transversale des récits

L'analyse des thèmes centraux sur l'ensemble des récits

Une fois l'élaboration des récits terminée, il a été question d'analyser les thèmes centraux en portant un regard sur l'ensemble des récits pour repérer des convergences, des différences ou des particularités. L'analyse des thèmes centraux «permet l'approfondissement de la compréhension des unités de signification» (Fortin, 1996, p.312). Lors de l'analyse, nous avons tenu compte non seulement des objectifs spécifiques de recherche, mais aussi de ce que le thème dévoile sur l'expérience du sujet (Bachelor et Joshi, 1986). À cette étape, comme le suggèrent ces auteurs, nous avons utilisé un langage scientifique pour rendre intelligible l'expérience racontée.

La description de la structure fondamentale du phénomène à l'étude

La dernière étape consiste à faire une description des constituants essentiels de l'expérience de manière à décrire le phénomène tel qu'il est (Bachelor et Joshi, 1986; Deschamps, 1993). Pour le cas qui nous concerne, il était question de faire une description générale de l'expérience d'IP des EMR dans le contexte scolaire québécois. Cette description générale du phénomène d'IP rassemble toutes les descriptions spécifiques du vécu de chaque EMR «en une fidèle synthèse qui élève le

niveau descriptif au-dessus de caractère spécifique, le portant ainsi à un niveau de généralité tout en conservant intact le sens de l'expérience» (*Ibid.*, p.73).

5 L'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

Étant donné que notre recherche implique des sujets humains, elle a été soumise au Comité d'éthique de la recherche en éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke pour une évaluation éthique. Après avoir obtenu l'attestation de conformité éthique (voir annexe C), nous avons respecté les termes de l'approbation déontologique. Ainsi, les participantes potentielles et les participants potentiels ont reçu une lettre d'invitation à participer à la recherche (voir annexe A). Celle-ci contenait de l'information sur les objectifs de recherche et son déroulement pour leur permettre de prendre une décision éclairée quant à leur participation : liberté d'engagement, durée et déroulement de l'entrevue, critères de recrutement, utilisation des données, anonymat et confidentialité des données. Par la suite, les participantes et les participants sélectionnés ont été invités à signer un formulaire de consentement avant l'entrevue (voir annexe D). De plus, au cours des entrevues, compte tenu que nos participantes et participants sont des personnes immigrantes et que certaines questions sur leur parcours migratoire pouvaient éventuellement rappeler des événements douloureux vécus antérieurement, une liste d'organismes qui offrent des services d'aide psychologique était prévue en cas de besoin. En outre, lors de l'analyse et de la diffusion des résultats, nous avons veillé à l'anonymat des participantes et participants en leur attribuant des pseudonymes. Par ailleurs, les noms des écoles où ils ou elles travaillent n'ont pas été dévoilés.

6 LE CADRE DE LA THÈSE PAR ARTICLES

La présente thèse a été réalisée sous forme d'articles et comprend trois articles. Le premier article «*Professional integration of immigrant teachers in the school system: a literature review*» porte sur la recension des écrits sur la situation de l'IP des enseignantes et enseignants immigrants au Canada et ailleurs en Occident.

Cet article a été soumis en ligne à la *Revue des sciences de l'éducation de McGill* (voir l'accusé de réception à l'annexe E) le 29 février 2012. Les articles soumis dans cette revue sont évalués par un comité de pairs. Accepté en été 2013, ce premier article a été publié dans le numéro daté de l'automne 2013, le volume 48, numéro 2, p. 279-296.

Le deuxième article «*L'expérience de transition socioprofessionnelle des enseignantes et enseignants de migration récente au Québec*» porte sur les résultats en rapport avec le premier objectif de recherche, à savoir: décrire et comprendre l'expérience de transition professionnelle des enseignantes et enseignants de migration récente au Québec. Cet article a été soumis en ligne à la *Revue canadienne de l'éducation* (voir l'accusé de réception en annexe F) le 31 janvier 2014. Les articles de recherche soumis dans cette revue sont évalués par un comité de pairs. Ce deuxième article a été accepté en août 2014 et il a été publié en décembre 2014, dans le volume 37, numéro 4, p.1-32.

Quant au troisième article «*S'adapter au rôle professionnel lorsqu'on est enseignant de migration récente au Québec: expérience, défis et facteurs de réussite*», il porte sur les résultats en rapport avec le deuxième objectif de recherche : décrire et comprendre l'expérience d'adaptation au rôle professionnel des enseignants de migration récente dans le contexte scolaire québécois. Cet article a été soumis en ligne à la revue scientifique francophone, *Les Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke (voir l'accusé de réception en annexe G) le 22 octobre 2014. Les articles de recherche soumis dans cette revue sont évalués par un comité de pairs. Ce troisième article a été accepté en janvier 2015 et il a été publié en mars 2015, dans le volume 16, numéro 2, p.56-87.

QUATRIÈME CHAPITRE

LES RÉCITS D'EXPÉRIENCE

Dans ce chapitre, nous présentons les 13 récits qui résultent de l'analyse phénoménologique du verbatim de chaque entrevue. Chaque récit reflète l'expérience d'IP spécifique à chaque participante ou participant qui l'a d'ailleurs validé. Afin de rester très proche du langage de chaque participante ou participant, nous avons utilisé le «je» pour signifier que la personne s'exprime elle-même.

1 RÉCIT D'ALESSANDRA

Je suis enseignante de formation. Je travaille dans l'enseignement depuis la fin de mes études universitaires en 1990. Je détiens un diplôme de licence en adaptation scolaire et sociale obtenu dans mon pays d'origine et un diplôme de maîtrise en adaptation scolaire et sociale obtenu en 2008 dans une université québécoise. Dans mon pays d'origine, j'ai travaillé pendant 13 ans comme enseignante au préscolaire et au primaire, 11 ans comme orthopédagogue auprès des enfants ayant des handicaps mentaux et 3 ans à l'université comme professeur. Au Québec, j'ai une expérience de cinq ans en tant qu'enseignante au secondaire. J'enseigne dans les classes d'adaptation scolaire.

Je suis arrivée au Québec en août 2004 comme résidente permanente. En appliquant pour l'immigration au Québec, on visait un avenir meilleur pour nos enfants. À notre arrivée, l'adaptation n'a pas été facile pour ma famille et moi. Les choses n'étaient pas pareilles comme chez nous. Il fallait s'adapter au froid de l'hiver, acheter des vêtements appropriés et nous n'étions pas préparés pour cela. C'était tout un nouvel apprentissage et on devait s'adapter, car c'était nous qui avions choisi de venir au Québec. Communiquer en français était aussi un autre défi pour nous, car on n'avait jamais appris le français. J'étais enceinte et mon bébé est né un mois après

notre arrivée. Donc, je restais seule à la maison avec mon bébé et ma fille de trois ans. J'écoutais la radio, je regardais les chaînes de télé en français, mais je ne comprenais rien. Je devais aussi répondre au téléphone, mais j'étais incapable de sortir un mot en français. C'était vraiment très difficile pour moi. Quand mon bébé a eu huit mois, j'ai commencé mes cours de français au Cégep, puis j'ai poursuivi la formation au Centre d'éducation des adultes pour finir à l'Université. C'était très difficile, mais j'ai quand même réussi.

Après avoir fini mes cours de français, j'ai commencé à me questionner sur mon avenir professionnel au Québec. Je suis allée au Service d'aide aux néo-canadiens (SANC) et ils m'ont suggéré d'aller demander du travail dans une garderie où on engageait des éducatrices immigrantes. Je me suis donc présentée dans cette garderie et ils m'ont engagée comme éducatrice en 2007. Là-bas, je trouvais que c'était bien de travailler avec des bébés, mais je sentais qu'il y avait quelque chose que je n'atteignais pas. Dans ma tête, je me disais que je devais faire ce que j'aime le plus. Ainsi, l'idée d'être enseignante primait sur les autres. Je disais à mes collègues que j'allais commencer les démarches pour être enseignante et ils me conseillaient de rester en me disant que c'est difficile d'avoir un poste d'enseignant à la commission scolaire. Je savais que c'était long, que ce n'était pas facile non plus, mais comme je n'étais pas à l'aise dans ce que je faisais, j'ai décidé de présenter ma démission en novembre 2007. À Noël, le monsieur qui m'avait suggéré de travailler à la garderie m'a appelée chez moi pour me demander si ça marchait bien à la garderie. Je lui ai répondu que j'avais démissionné pour faire une maîtrise à l'université. Il était surpris et il m'a demandé pourquoi je ne voulais pas garder mon emploi. Je lui ai dit que je voulais enseigner. Il m'a répondu ainsi : *«Comment vous pensez, vous les immigrants? Là, tu vas avoir ton diplôme, tu vas le coller au mur, tu vas rester avec!»* Moi j'insistais pour lui dire que je suis consciente que ça ne se fera pas tout de suite, mais que je finirai par trouver du travail en enseignement. J'ai alors entamé les démarches pour être enseignante au Québec. J'ai envoyé mon diplôme de Licence en adaptation scolaire pour l'évaluation comparative au ministère de l'Immigration et

des Communautés Culturelles. Après évaluation, ils m'ont reconnu un bac en adaptation. Toutefois, le bac, pour eux, compte trois ans alors que j'avais fait cinq ans. J'avais 19 ans de formation, mais ils ont réduit ça à 17 ans. C'est dommage, car même lors de l'évaluation de l'échelon à la commission scolaire, ils m'ont reconnu 17 ans alors que j'en avais 19.

Après avoir obtenu l'équivalence des diplômes, j'ai envoyé le dossier de demande de permis d'enseigner au ministère de l'Éducation. Je devais aussi passer un test de français en compréhension orale et écrite. Le test était très difficile. La grammaire, surtout les accords, était la partie la plus difficile. J'ai échoué au test et je l'ai refait trois fois. Ce n'était pas facile parce que les corrections se font à Laval et c'est une seule personne qui corrige. Ce qui fait que le délai d'attente est plus long. Ça prend deux à trois mois avant que l'on reçoive les résultats et s'il y a un échec, il faut prendre un autre temps d'attente. Heureusement, quand ils ont ouvert mon dossier au MELS, dans l'attente des résultats au test de français, ils m'ont donné une lettre d'admissibilité que je pouvais présenter à la commission scolaire pour avoir des suppléances occasionnelles. Quand j'ai réussi au test de français, ils m'ont donné un permis d'enseigner d'une durée de cinq ans. Dans les cinq ans, je devais faire trois cours (un cours sur le système scolaire québécois, un autre en didactique et un troisième sur l'évaluation) et un stage probatoire pour avoir un brevet d'enseignement. En effet, je devais normalement faire cinq cours, mais ils m'ont reconnu deux cours (le cours sur la gestion de classe et le cours sur l'intervention auprès des élèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage) que j'avais déjà suivis dans mon programme de maîtrise en adaptation scolaire et sociale à l'université. Quant au stage probatoire, je ne l'ai pas encore fait, car j'obtiens toujours des petits contrats à la leçon qui ne me permettent pas de faire un stage en cours d'emploi.

Après avoir obtenu du MELS la lettre d'admissibilité, j'ai commencé à chercher du travail à la commission scolaire. J'ai déposé la lettre avec mon CV et

quelques jours plus tard, ils m'ont appelée pour me dire que je pouvais faire des suppléances occasionnelles. J'étais sur la liste des suppléants, mais ça a pris du temps avant d'avoir la suppléance, car il fallait d'abord se faire connaître parce que si les gens ne te connaissent pas, ils ne vont jamais t'appeler. Donc, le plus difficile ici, c'est d'avoir un premier contrat. Il fallait alors dès le mois d'août, faire une tournée dans les écoles avec de petites cartes d'affaires pour rencontrer la direction et les secrétaires, car avant, c'était la direction qui avait le pouvoir d'engager et c'est la secrétaire d'école qui appelait pour les suppléances. Des fois, ils préfèrent téléphoner à une personne d'ici ou à une personne qu'ils connaissent déjà plutôt qu'à un étranger qui porte un nom compliqué comme le mien. J'ai donc commencé les suppléances occasionnelles en novembre 2007, j'avais la lettre d'admissibilité en ce moment, et en janvier 2009, j'ai eu un contrat à la leçon. Maintenant, ce n'est plus la direction qui engage, même pour les suppléances. Cela a changé depuis mai 2011. Si on est sur la liste, c'est la centrale qui t'appelle et il n'y a plus de favoritisme maintenant.

Ma première journée de suppléance m'a beaucoup marquée. J'étais dans une classe difficile qu'on appelle ici classe d'essais. Les classes d'essais sont des classes avec des jeunes qui ont des troubles importants. Je suis arrivée en classe puis, après la présentation, je leur ai donné un travail que le professeur leur avait laissé. Tout à coup, ils ont commencé à «sacrer» au sujet du travail, mais, moi, je ne comprenais pas ce qu'ils disaient. Personne ne voulait travailler. Je me rappelle que j'avais une autre période en art plastique, puis un élève est venu me demander s'il pouvait mettre les écouteurs pour écouter la musique, arguant que leur professeur leur donne l'autorisation en arts plastiques. Comme il me disait que leur professeur les laisse écouter la musique, je lui ai donné la permission. Puis, il s'est mis à chanter à haute voix, puis c'était une chanson avec des mots vulgaires, mais moi, je ne comprenais rien de ce qu'il disait. C'est un professeur qui passait à côté de la classe qui est entré pour lui rappeler que c'est interdit de dire des choses pareilles à l'école. Dans la même journée, un garçon qui avait été retiré de l'école a regagné la classe puis il s'est assis au bord de la fenêtre. Je lui ai demandé par la suite de s'asseoir sur sa chaise,

mais il a refusé. Un autre élève a pris une chaise puis il l'a lancée sur ce garçon. À ce moment-là, je n'ai pas su quoi faire. Je suis sortie de la classe pour aller chercher l'éducatrice. C'était vraiment très difficile parce que je ne m'attendais pas à ça. C'était des élèves difficiles à gérer et j'étais rentrée chez moi en pleurant, en me demandant ce que j'allais faire. Je me sentais vraiment perdue, si démunie que j'ai décidé, le même jour, de retourner à l'université pour étudier et connaître un peu plus le système scolaire québécois. C'est à ce moment-là que j'ai commencé une maîtrise en adaptation scolaire et sociale à l'université tout en continuant à faire des suppléances.

C'est très difficile de faire de la suppléance, car il faut vraiment être créatif. Parfois, j'arrivais en classe et les choses n'étaient pas prêtes. Quand le professeur tombe malade d'un coup, il n'a pas le temps de te laisser les préparations, tu dois te débrouiller. Et puis, des fois, on t'appelle à 6h30 du matin et tu n'as même pas le temps de te préparer. Au début, c'était très difficile, car je ne connaissais pas le système et ce que les professeurs utilisaient comme matériel en classe. J'avais beaucoup de doutes et de questions et des fois, je me culpabilisais comme si c'était de ma faute. Je me réjouis d'avoir pris la décision d'aller à l'université, car en échangeant avec les autres enseignants étudiants à la maîtrise, j'ai constaté que je n'étais pas la seule, que même les enseignants d'ici avaient les mêmes questionnements, les mêmes sentiments. Dans les cours à l'université, les profs n'arrêtaient pas de dire que la suppléance n'est pas facile, que c'est difficile de gérer une classe qu'on ne connaît pas, car les élèves profitent d'un enseignant qui ne connaît pas la classe. J'ai appris beaucoup de choses à la maîtrise, mais beaucoup plus avec mes collègues de classe. Je leur demandais comment ils font, le matériel qu'ils utilisent, etc. Il y a aussi sur Internet des forums de discussion sur la suppléance et on peut trouver des réponses à nos questions. Donc, avec le temps, j'ai appris à fabriquer mon propre matériel que j'utilisais à l'école lors des suppléances. Je ne pouvais pas aller en classe sans matériel, car si je n'ai pas les moyens d'occuper les élèves, ils deviennent plus énervés et plus excités.

Au début, j'avais aussi des difficultés liées à la langue. C'était très difficile de parler toute la journée dans une langue qui n'était pas la mienne. Malgré ma longue expérience en enseignement, je me sentais vraiment comme une débutante. Parfois, les élèves ne comprenaient pas ce que je disais, car j'avais un gros accent. Un jour, lors d'une suppléance que j'avais à faire, le professeur avait laissé un texte à faire lire et un dessin à faire faire aux élèves. Les élèves devaient dessiner un canot d'écorce. Les élèves se sont mis à la tâche, mais quand je circulais dans les rangées pour voir, j'ai constaté qu'il y a un élève qui avait dessiné un canot de course. J'ai dit à l'élève qu'il fallait dessiner un canot d'écorce, mais pas de course. L'élève m'a répondu en me disant : *«Toi, tu as dit canot de course et j'ai dessiné un canot de course, c'est tout.»*. Ça a provoqué un conflit, car l'élève en question ne voulait pas refaire le travail. Je me suis excusée puis j'ai demandé à toute la classe s'ils avaient bien compris. Du côté des élèves, il y avait certaines de leurs expressions que je ne comprenais pas. J'avais des élèves qui sacraient beaucoup (dire de gros mots), mais moi, je ne savais même pas c'est quoi un sacre. Dans notre langage, on ne sacre pas. Même nos enfants ne sacrent pas. Il n'y a pas longtemps, l'éducatrice avec laquelle je travaille m'a dit : *«Attention aux sacres parce qu'à l'école, c'est zéro tolérance aux sacres.»*. C'est sûr que ce sont des mots qu'on n'apprend pas à l'université ou dans un cours de français. Ce sont des choses qu'on apprend dans la rue. Je trouve cela difficile, car, je dois apprendre les insultes, les sacres pour être capable de dire à l'élève qu'il n'a pas le droit de dire des sacres en classe. J'ai fait une recherche sur Internet pour apprendre les sacres et maintenant j'ai fait une liste et j'ai dit aux élèves : *«Ça, ça et ça, c'est interdit dans la classe.»*. Je dois donc maintenir mon oreille ouverte pour veiller à ce qu'il n'y ait pas de sacre dans ma classe.

En faisant de la suppléance, ce n'est pas facile de s'intégrer dans les écoles et de nouer des relations avec les autres, car on ne reste pas dans la même école. Au début, lors des suppléances, les secrétaires me regardaient de façon étrange et se demandaient ce que j'allais faire avec mon accent. Il y avait aussi des gens ouverts,

qui étaient prêts à m'aider, qui me demandaient ce que j'ai fait comme formation chez moi. Il y avait un peu de tout. Seulement, il faut travailler fort pour gagner le respect et mériter sa place au sein de l'école. Et là, ce n'est pas facile, car nous les immigrants, nous devons fournir cinq fois plus d'efforts que les enseignants d'ici. Je me rappelle que quand je faisais de la suppléance pour la première fois à l'école où je travaille à la leçon depuis 3 ans, les profs me regardaient un peu bizarrement, même les préposés. Ils se disaient : *«Qu'est-ce qu'elle va faire?»* Je me sentais insultée, évaluée. Ils étaient comme des inspecteurs, ils surveillaient comment je faisais mon travail. C'est sûr que le respect, on le gagne avec le travail. En 2009, je faisais du bénévolat dans la classe d'une amie. Puis, dans cette classe, il y avait un enfant immigrant qui avait un déficit d'attention. J'aidais beaucoup cet enfant-là. Un jour, l'enseignante m'a dit qu'elle allait avoir une visite du psychologue de la commission scolaire qui viendra évaluer cet enfant-là et m'a demandé si je pouvais venir aider à évaluer l'enfant. Je me suis présentée le jour de l'évaluation et j'ai évalué l'enfant avec le psychologue. Le psychologue a beaucoup apprécié le travail que je venais de faire et en a parlé à son supérieur à la commission scolaire. C'est comme ça qu'en janvier 2009, ils m'ont convoquée en entrevue et j'ai été engagée. Quand j'ai signé mon premier contrat à la leçon dans cette école en 2009, les autres enseignants me connaissaient déjà et ils m'ont fait un bon accueil. Je pense que j'ai beaucoup travaillé pour gagner ce respect. J'ai de bons collègues qui m'encouragent beaucoup, qui savent que ce n'est pas facile pour les nouveaux enseignants, car c'est à eux qu'on confie les classes les plus difficiles. Présentement, je travaille avec une collègue très ouverte. Nous faisons des projets ensemble et la collaboration est bonne.

Avec la direction, je dirais que j'ai de bons rapports avec la directrice de l'école où je suis depuis trois ans. Après mon contrat que j'ai eu en 2009, elle m'a encore appelée pour signer un autre contrat en me signifiant qu'elle avait apprécié mon travail. Ils ont vraiment reconnu mon travail et je me sentais valorisée, encouragée. C'est vraiment très important de se sentir valorisée, d'entendre que tu travailles bien et que ton travail est apprécié. Cette directrice est, selon moi, une

personne avec des qualités humaines extraordinaires. Je me rappelle qu'un jour, je travaillais avec une collègue en classe, puis son élève m'a dit : «*Vas-t-en avec ton accent!*». Ma collègue est partie le dire à la directrice. Puis la directrice est venue chercher l'élève et lui a demandé de s'excuser auprès de moi. Après, elle a dit clairement à tous les élèves qu'on ne fait pas ça à l'école. À partir de ce jour-là, les élèves ont commencé à me respecter beaucoup et c'est vraiment la directrice qui a mis fin à ça. C'était vraiment très encourageant de trouver des gens qui me soutiennent dans une situation pareille.

Cette année, j'ai un autre contrat à la leçon dans une autre école. Quand je me suis présentée pour la première fois à la direction, j'ai été bien accueillie. Le directeur m'a fait visiter l'école et m'a montré les classes. Puis, à la première journée de la rentrée, ils font un accueil de tous les profs et c'est ce jour même qu'on présente les nouveaux enseignants. Il y a aussi un accueil au niveau de la Commission scolaire à l'égard des nouveaux employés et enseignants. Seulement, j'aurais aimé qu'ils fassent quelque chose pour les immigrants, car même si nous sommes expérimentés, nous avons besoin d'un mentor pour nous accompagner au début. Je sais qu'il y a des Commissions scolaires qui font du mentorat aux nouveaux profs et ce serait une bonne idée pour les profs immigrants qui ne sont pas débutants, mais qui débutent dans un nouveau système.

Quant aux relations avec les parents, je dirais que je ne communique pas beaucoup avec eux. On se voit juste pour l'agenda. À la rencontre que nous avons eue en septembre, je me suis présentée et ils m'ont dit que ce serait excellent si je pouvais de temps en temps faire apprendre l'espagnol à leurs enfants.

Avec les élèves, à part l'incident avec l'élève d'un autre prof qui m'a dit «*Vas-t-en avec ton accent!*», je dirais que je m'entends bien avec eux. Au début, quand je faisais des suppléances, j'expliquais aux élèves pourquoi j'ai un accent en parlant français. Je leur faisais comprendre que s'ils venaient chez moi, ils parleraient

espagnol avec un gros accent et qu'ils auraient des difficultés au début. Donc, je prenais le temps de sensibiliser les élèves sur les différentes façons de me faire la remarque poliment et gentiment en cas d'incompréhension. Ainsi, je n'ai jamais eu de problème avec eux sur le fait que je sois immigrante. D'ailleurs, souvent à la fin de la journée, je leur demande si on peut prendre un peu de temps pour apprendre quelques mots en espagnol ou poser des questions sur ma culture. Tout le monde crie : «*Oh oui!*». Je trouve qu'ils sont intéressés à connaître plus de choses sur mon pays.

Par rapport à l'enseignement, je trouve que ce n'est pas différent au niveau de l'approche d'enseignement. D'ailleurs, c'est plus facile d'enseigner ici, car les groupes sont moins nombreux. Chez nous, on trouve des classes de 40 élèves et plus alors qu'ici, à l'école où je suis, j'ai six élèves dans ma classe. C'est sûr qu'avec une petite classe, j'ai du temps pour mieux connaître chaque élève, de faire des liens avec lui, mais aussi avec les autres. Seulement dans mon pays, comme orthopédagogue, je recevais chaque élève individuellement dans mon bureau. Mais ici, dans l'une des écoles, j'ai un petit groupe et dans l'autre c'est un à un. Souvent, je me questionne sur mon travail, je fais une autocritique pour voir si je suis dans le droit chemin, car je suis encore sur la liste B et je dois avoir une bonne évaluation pour accéder à la liste A. J'ai été évaluée pour une deuxième fois il y a une semaine, je rencontre la direction la semaine prochaine pour savoir ce qui en est sorti.

Dans le système scolaire québécois, je trouve qu'il y a de la place pour tous les élèves. Il y a de l'ouverture pour tout le monde et c'est une plus-value par rapport au système scolaire de chez moi. Ici, les élèves ayant des handicaps ou des difficultés d'apprentissage ont leur place dans le système. C'est une chose que je valorise beaucoup, car dans mon pays, on n'a pas les ressources suffisantes et l'on finit par les exclure du système scolaire. Par contre, je trouve que les élèves, chez moi, sont plus respectueux à l'égard des enseignants qu'ici au Québec. Je n'ai pas vécu d'événement particulier, mais les élèves d'ici, depuis la maternelle, ont tendance à parler de leurs droits aux profs : «*Non, tu n'as pas le droit...; j'ai droit...*».

En conclusion, je dirais que la persévérance est une qualité importante qu'il faut avoir dans la vie. Il faut toujours se poser la question : «*Qu'est-ce qu'on peut faire?* » Malgré les moments difficiles, malgré les difficultés auxquelles j'ai dû faire face, je trouvais que je devais continuer, persévérer. À côté de cela s'ajoute le soutien des amis et des collègues enseignants qui suivaient avec moi le programme de maîtrise à l'université. J'allais, parfois, faire de la suppléance ou du bénévolat dans leurs classes. De cette façon, j'ai pu un peu connaître comment fonctionne le système scolaire québécois.

2 RÉCIT D'ANDRÉ

Je suis enseignant de formation. J'ai fait mes études de premier cycle universitaire dans mon pays d'origine. J'ai d'abord fait deux années d'études en maths-physique pour enseigner au collège et je suis sorti avec un Certificat d'aptitude au professorat dans les collèges d'enseignement général (CAP-CEG). Par la suite, j'ai passé deux années d'études universitaires en maths pour enseigner dans les lycées. Au bout de cette formation, j'ai obtenu le Certificat d'aptitude au professorat d'enseignement dans les lycées (CAPEL). Dès la fin de mes études, j'ai commencé à enseigner. En tout, j'ai 14 ans d'expérience d'enseignement dans mon pays d'origine : cinq ans au collège où j'enseignais les maths et la physique et neuf ans au Lycée où je donnais uniquement les maths. Au bout des 14 ans d'enseignement, j'ai obtenu un poste administratif au sein d'un ministère en 1999. Puis, en 2003, j'ai quitté mon pays pour aller faire une maîtrise en didactique des maths dans une université africaine qui avait un programme conjoint avec une université canadienne. Selon les ententes entre les deux universités, je devais faire une année en Afrique et passer la deuxième année au Canada. Ainsi, après ma première année, je suis venu poursuivre mes études ici au Québec. C'était en mai 2004. Après l'obtention de mon diplôme de maîtrise, je ne suis pas retourné chez moi. Il y avait un climat d'insécurité et j'ai demandé l'asile pour rester au Canada. Je me suis alors installé à Montréal. À mon arrivée à Montréal, les besoins étaient intenses et je devais gagner de l'argent pour faire vivre ma famille qui était restée en Afrique. J'ai donc préféré chercher du travail plutôt que de poursuivre mes études doctorales.

Pour trouver un emploi en enseignement, il fallait satisfaire un certain nombre d'exigences. Je devais d'abord soumettre mes diplômes au ministère en charge de l'évaluation comparative des diplômes. Cela n'était pas facile puisqu'il fallait réunir tous les documents, les diplômes, les relevés de notes avant de soumettre la demande. Ainsi, après avoir collecté tous ces documents, j'ai envoyé mes deux

diplômes (le CAP-CEG et le CAPEL) pour l'évaluation comparative. Ça a pris environ six mois, car il fallait que le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles contacte mon université d'origine pour vérifier la véracité des documents. Au bout de six mois, mes diplômes ont été reconnus puisqu'ils m'ont donné quatre années de baccalauréat dans le contexte du Québec. C'était donc l'équivalent d'un diplôme de baccalauréat en enseignement des maths au secondaire. À mon avis, je trouve que l'équivalence a été faite correctement. Après l'obtention de l'équivalence des diplômes, il fallait réunir tous les documents requis pour l'obtention du permis d'enseigner. J'ai alors demandé à mon université d'origine de m'envoyer les relevés des notes pour le CAPEL et le CAP-CEG. Quand ces documents me sont parvenus, j'ai alors envoyé le dossier de demande de permis d'enseigner au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. Dans le dossier, il y avait l'équivalence de diplôme, les relevés de notes des quatre années d'université, mes diplômes ainsi qu'un document attestant que j'étais demandeur d'asile. Au bout d'un certain temps, le permis m'a été accordé. Pour avoir le Brevet d'enseignement, il fallait faire un stage probatoire d'un certain nombre d'heures dans une école et réussir le cours sur le système scolaire québécois. Quand j'ai eu mon premier contrat en 2006-2007, j'ai dû passer une période probatoire et j'ai été bien évalué. Puis, en été 2007, j'ai suivi le cours sur le système scolaire du Québec dans une université et je l'ai réussi. Par la suite, j'ai demandé le brevet d'enseignement qui m'a été accordé quelques mois après.

Quand j'ai obtenu mon permis d'enseigner, j'ai alors commencé la recherche d'emploi en enseignement. Avant de soumettre ma demande d'emploi, j'ai d'abord passé l'examen de français. C'était la Télé université du Québec (TELUQ) qui s'en occupait. Quand je l'ai réussi, j'ai déposé mon dossier dans une commission scolaire de la région de Montréal qui exigeait la réussite au test de français en plus du permis d'enseigner. De mon temps, ce n'était pas facile d'avoir du travail en tant qu'immigrant. Pour que j'obtienne mon premier contrat en 2006-2007, il a fallu que je fasse un cours à la leçon à domicile au service de la commission scolaire. Je

donnais cours à une fille chez elle et le père de l'enfant a beaucoup apprécié ma ponctualité et tout ce que je faisais avec elle. Il en a parlé à la direction de l'école et à la commission scolaire. Il en a aussi parlé dans un journal pour me remercier et c'est à partir de ce moment que j'ai pu obtenir un contrat en 2006-2007.

Les directions ont parfois, j'imagine, des préjugés défavorables envers les immigrants. Un jour, un directeur d'école m'a appelé puis quand je me suis présenté, il m'a demandé mon expérience. Je lui ai dit que j'ai 14 ans d'expérience d'enseignement dans mon pays d'origine mais je n'ai pas été retenu. Dans une autre école, un directeur m'a appelé. Quand je me suis présenté, il me disait qu'il était désolé. Je m'étais plaint à l'alliance et à la Commission scolaire. Il m'a fait passer un test, je crois, sur l'introduction d'un cours de géométrie. C'est vraiment un domaine qui me plaît beaucoup puisque mon mémoire de maîtrise portait sur la géométrie. Alors, j'ai expliqué les choses mais par après, j'ai compris qu'il n'était pas prof de maths car il ne comprenait pas ce que je faisais comme démonstration. Par ailleurs, il n'avait pas le droit de me tester, de m'évaluer. En fin de compte, il ne m'a pas retenu. J'ai compris que c'est parfois l'expérience au niveau du Québec qu'on cherchait. De toutes les façons, ils étaient libres de me retenir ou de me refuser, mais quand même, j'insiste là-dessus, il ne faut pas penser que nous n'avons pas les capacités d'enseigner, car nous avons eu nos diplômes dans des universités reconnues. D'ailleurs, moi j'enseigne au secondaire non pas sur la base de mon diplôme de maîtrise, mais sur la base de mon diplôme obtenu dans mon pays d'origine.

Dans une autre ville, non loin de Montréal, j'ai vécu un autre événement malheureux au cours de ma recherche de travail. J'avais déposé un dossier de demande de travail dans la Commission scolaire de cette ville. Le directeur m'a appelé pour une entrevue et je me suis présenté. À l'entrevue, il m'a demandé si je suis enseignant, j'ai dit oui. Puis, il m'a demandé si je suis qualifié pour enseigner. J'ai dit oui. Puis il m'a dit : *«C'est bon mais seulement, n'oubliez pas qu'ici, il y a des élèves qui n'ont jamais vu un Noir et vous allez les affronter. C'est-à-dire que*

vous allez vivre avec ça et ça va être dur. » Je n'ai pas compris comment ils n'ont jamais vu un Noir, car c'est une ville non loin de Montréal. Là aussi, je n'ai pas été retenu. Vous comprenez donc que quand on est immigrant, on compose avec tout ça. Ainsi, avant la mise en place du système API (Affectation Par Internet) pour les suppléances, ce n'était pas facile d'avoir du travail en raison d'une possible discrimination. Vous comprenez donc que quand on est immigrant, on compose avec tout ça. Je trouve aussi que c'est une bonne chose d'avoir instauré la liste de priorité d'emploi, car ça a pu éviter pas mal de dérives. Maintenant, je n'ai pas encore la permanence, mais je suis sur la liste de priorité d'emploi. Donc, s'il n'y avait pas de liste de priorité, c'est sûr que ce ne serait pas facile de pouvoir travailler en tant qu'immigrant.

Concernant mon insertion au rôle d'enseignant, j'avais des défis à relever qui se situaient à deux niveaux : au niveau de la gestion de classe et au niveau de l'enseignement proprement dit. Je dirai que ma première journée d'enseignement était vraiment infernale. Les élèves ne m'écoutaient pas et étaient indifférents à mon discours. Il y en avait qui montaient sur les tables et quand je leur demandais de s'asseoir, ils ne voulaient pas m'écouter. Il y en avait aussi qui criaient et d'autres qui écoutaient de la musique. J'étais un peu stupéfait et je me demandais dans quel système je me trouvais. La directrice adjointe est venue pour les calmer un peu et leur dire la nécessité, pour eux, de rester vraiment calme et de suivre le prof, mais ça n'a rien changé, ils étaient indifférents aux directives de la directrice adjointe. J'ai trouvé que la période de 75 minutes était épuisante. Même les jours qui ont suivi, je ne pouvais pas enseigner correctement, car je devais tout le temps chercher à mettre de l'ordre. Ce que je faisais, je mettais dehors les cas extrêmes et les envoyais dans une salle qu'on appelle *oasis* et, pour d'autres, c'était la psychoéducatrice qui s'en occupait. Je recevais donc de l'aide ponctuelle de la psychoéducatrice et de temps en temps de la directrice adjointe, mais pas vraiment de manière permanente.

Ce qui m'a beaucoup déçu, c'est vraiment le comportement des élèves. C'était des cas extrêmement difficiles et je trouvais que je passais beaucoup de temps à faire de la gestion de classe au lieu d'enseigner. J'avais un contrat de remplacement à durée indéterminée, mais je n'ai pas pu le terminer, car j'ai présenté ma démission. Je n'ai donc pas trouvé cela convenable et j'ai dit au directeur adjoint que je ne peux pas poursuivre dans de telles conditions. En effet, je n'ai pas voulu être évalué dans de mauvaises conditions, car ça aurait pu avoir des préjudices dans ma carrière ou du moins dans mon avancement. J'ai changé d'école et je faisais de la suppléance dans d'autres écoles avant d'avoir un autre contrat.

Comparativement à ce qui se passe chez moi, par rapport au comportement des élèves, je trouve que c'est le jour et la nuit. Dans mon pays, le prof est prof, il a l'autorité. Je n'avais pas de problème au niveau de la gestion de classe. Il y avait des élèves qui dérangeaient, j'en conviens, mais ce n'était pas vraiment la même chose. Ici, on donne plus de liberté aux élèves. Je ne généralise pas, car il y a des écoles où il fait bon vivre, où on enseigne comme on enseignait chez nous, mais elles ne sont pas nombreuses. Ici, le prof n'a pas d'autorité sur les élèves, c'est quelqu'un qui n'est pas respecté tandis que chez nous, le prof est prof, il a le respect qu'il mérite. En tant qu'enseignant immigrant qui vient d'arriver, qui ne connaît pas encore le système, qui ne sait pas comment il fonctionne réellement, c'était difficile de supporter tout ça au début. Mais, à un moment donné j'ai dû lâcher prise pour ne pas me limiter. J'ai dû comprendre qu'il fallait effectivement négocier avec eux, qu'il fallait les apprivoiser. Nous les immigrants, parfois nous avons des approches autoritaires, mais je trouve qu'il faut changer d'approche. Je trouve intéressant d'écouter l'élève pour savoir pourquoi il n'a pas fait ceci ou cela, car il peut avoir des raisons de se comporter d'une façon ou d'une autre. C'est un élément important que j'ai pu apprendre dans ma petite expérience en faisant du recul. Je trouve qu'il faut s'approcher et discuter avec eux pour les comprendre. Ainsi, avec le temps, j'ai compris qu'il fallait tolérer certaines choses et ça m'a beaucoup aidé dans la façon d'apprivoiser les élèves et d'avoir une autre relation avec eux. Cependant, je trouve qu'on tolère beaucoup dans

le système d'ici, car parfois les sanctions qui sont données ne sont pas à la hauteur des actes commis. En guise d'illustration, au cours de cette année scolaire, un élève m'a frappé, je dis bien frappé et j'étais impuissant en tant qu'adulte. Comment cela s'est-il passé? En effet, je l'ai empêchée, deux fois successives, d'utiliser son téléphone pendant mon cours sans succès. Le lendemain, elle a refait la même chose, je lui ai fait la même remarque. Par la suite, je lui demandé de me donner le téléphone puis elle l'a donné à son amie. Quand son amie me l'a remis, elle est venue puis elle a sauté sur moi et m'a frappé devant les élèves. C'était très humiliant et j'ai appelé la sécurité pour venir la sortir de ma classe. Pour montrer les frustrations que nous vivons en tant qu'enseignants, cette élève est revenue à l'école dans la semaine et a suivi deux fois le cours dans ma classe. C'est quand même très frustrant et c'est injuste envers les enseignants. On aurait quand même pu changer cette élève d'école pour sauvegarder l'honneur des enseignants. C'est le genre de frustration que je ne tolère pas, mais en tant qu'enseignant et père de famille, je n'ai pas voulu aller jusqu'au tribunal quand bien même j'avais le droit de le faire. Donc, on compose avec tout ça en tant qu'enseignant, en tant qu'immigrant.

Concernant l'enseignement, ce n'était pas évident au début. Je donnais le cours de sciences et technologies. Ça faisait longtemps que je n'avais pas enseigné les sciences et technologies même si je suis qualifié pour le faire. Il fallait donc préparer et faire le cours, mais j'étais soutenu par quelqu'un qui faisait le laboratoire. Je trouve quand même qu'il y a un travail qui se fait dans ce sens-là pour soutenir le travail de l'enseignant. Les enseignants ont à leur disposition des guides pédagogiques et des documents de travail bien élaborés contrairement aux enseignants de chez moi. C'est quand même quelque chose que j'apprécie beaucoup, mais au bout de cela, il y a l'effort personnel de l'enseignant. Quand on enseigne ici, on doit adapter son enseignement en fonction des élèves et du groupe. J'avais à enseigner en classe d'accueil, en classe d'adaptation scolaire et dans les classes régulières. Si tu as une classe où les élèves ont des difficultés d'apprentissage, tu ne vas pas aborder les concepts ou introduire le cours de la même manière que quand tu as les élèves qui

sont dans des classes régulières. Ce n'est pas du tout la même chose. Par exemple, au niveau des classes d'accueil, je crois que le gros problème était le problème de la langue. Il y avait des élèves qui avaient non seulement de grandes difficultés en français, mais aussi des difficultés en mathématique. Là, c'était plus difficile au niveau de l'intervention. Il fallait donc adapter mon enseignement au niveau de chaque élève et du groupe aussi. J'avais donc des réajustements à faire par rapport à ce que je faisais chez moi. Je devais tenir compte du contexte des élèves, car il y a vraiment beaucoup d'élèves en difficultés d'apprentissage du moins dans mon domaine. Donc, que ce soit au niveau de l'enseignement des sciences et technologies, que ce soit au niveau de l'enseignement des maths, j'avais des ajustements à faire par rapport à ce que je faisais dans mon pays. En effet, au niveau des fondements des maths, je peux utiliser le livre que j'utilisais chez moi, car ce sont les mêmes notions. Néanmoins, je n'enseigne pas ces notions ici de la même façon. Par exemple, dans la plupart des guides ou des manuels pour l'enseignement des maths, on nous encourage à introduire des notions d'études à partir des situations-problèmes. Ce n'était pas le cas chez nous. Je trouve cela intéressant à condition d'avoir un climat propice au bon déroulement de la classe. En effet, une situation-problème demande que les élèves réfléchissent. L'élève doit donc être suffisamment motivé pour construire lui-même son savoir. Si les élèves sont indisciplinés, ça devient compliqué d'apprendre par eux-mêmes. C'est d'ailleurs ce qui fait que parfois pour éviter des tracasseries, le prof donne la règle à suivre pour que les élèves l'apprennent. Si certains profs choisissent l'enseignement magistral, c'est parce qu'ils se retrouvent dans un climat tel qu'ils ne peuvent pas exercer normalement. Ils préfèrent donc la transmission du savoir en donnant la règle à suivre pour éviter des ennuis.

Quant à mon intégration dans le milieu scolaire, je trouve que j'ai de bons rapports avec la direction et mes collègues. Même si je suis toujours prudent, je reste ouvert aux autres. Au début, les collègues m'ont beaucoup soutenu en me donnant des documents. Jusqu'à présent, je n'ai donc pas eu de problème avec eux. Je trouve qu'il y a une bonne collaboration, car on échange des évaluations et on se prête des

documents. C'est plus au niveau des élèves et de certains parents que j'ai vécu des problèmes. De manière générale, certains parents allaient parfois se plaindre auprès de la direction pour des choses qui n'étaient pas justifiées. Des fois ils allaient dire à la direction que je n'explique pas assez, que je reste indifférent vis-à-vis des élèves. C'était vraiment incroyable, car c'était un jugement sans fondement. La direction me convoquait des fois, mais heureusement, j'avais toujours sur moi la fiche de chaque élève. Je savais comment travaille tel élève, s'il se présente aux récupérations, s'il fait ses devoirs, etc. Je me rappelle qu'une autre année, j'ai reçu des plaintes au niveau des notes. Certains parents venaient me dire que leurs enfants avaient 90% en telle année, mais qu'avec moi, ils ont 70%. J'en suis arrivé même à envoyer par deux fois les évaluations de leurs enfants pour qu'ils aillent vérifier la correction auprès d'un autre prof de maths. Je leur ai dit qu'ils ont le droit de contester la note, mais je savais que j'avais bien corrigé leurs copies. Ils voulaient que leurs enfants aient de bonnes notes alors qu'ils ne travaillaient pas assez.

Concernant mon avenir de carrière, je ne me vois pas, à mon âge, continuer à faire de la gestion de classe au secondaire. Je pourrai piquer une crise, car c'est vraiment fatigant. Je félicite d'ailleurs mes collègues qui terminent leur carrière au secondaire. Mes perspectives, c'est d'être enseignant au supérieur, à l'université, pour faire de l'enseignement et de la recherche.

3 RÉCIT DE DORA

Je suis enseignante depuis plusieurs années. J'ai 17 ans d'expérience dont 15 ans dans mon pays d'origine et deux ans au Québec. J'ai fait ma formation secondaire et postsecondaire dans mon pays d'origine. Je détiens un diplôme de maîtrise en biologie et un diplôme de maîtrise en sciences de l'éducation. Dans mon pays, j'enseignais les sciences et technologies dans les lycées et collèges.

Quand les agents de l'immigration au Québec sont venus dans mon pays pour parler des migrations en ce qui concerne les travailleurs qualifiés, mon mari a décidé qu'on pouvait postuler pour l'immigration. Cette décision n'a pas été prise facilement, mais comme nous venons d'un pays du tiers monde où les enfants n'ont pas accès aux nouvelles technologies, nous avons pensé que les enfants pourraient mieux s'épanouir au Canada. Après avoir obtenu le visa de résident permanent, nous sommes venus directement au Québec. Cela fait trois ans que nous vivons au Québec en tant que résidents permanents.

À notre arrivée au Québec, l'adaptation n'a pas été facile pour moi et pour toute la famille. J'ai vécu un choc à plusieurs niveaux. Au niveau culturel, les relations parents-enfants n'étaient pas les mêmes. Au Québec, les relations parents-enfants sont plus horizontales contrairement à ce qui se passe dans ma propre culture où les relations sont plus verticales. Sur le plan climatique, je passais d'un pays chaud à un pays plus froid. Il fallait s'adapter aux quatre saisons, surtout à l'hiver le plus rude et ce n'était pas facile pour nous malgré les informations dont nous disposions sur les saisons au Québec. L'éloignement familial fut aussi un autre problème difficile à supporter pour moi du fait que nous étions seuls au Canada sans soutien familial.

Sur le plan personnel, j'étais un peu frustrée, car l'Immigration-Québec ne nous avait pas bien renseignés que trouver un emploi pouvait nous prendre du temps. En nous disant qu'ils ont besoin de travailleurs qualifiés, tout laissait croire que, tout de suite à notre arrivée à l'aéroport, on allait nous dérouler un tapis rouge, mais ce n'était pas vraiment ça. J'ai passé 6 mois à la recherche active d'emploi sans rien trouver. Toutefois, je ne restais pas les bras croisés. Je faisais du bénévolat. J'ai travaillé comme bénévole dans une banque alimentaire puis dans des écoles où je faisais l'aide au devoir pour les enfants qui avaient des difficultés ou dont les parents n'étaient pas francophones.

De plus, en venant au Québec, on ne savait pas qu'être francophone ne suffit pas pour avoir du travail ici. Avant que je commence à travailler en enseignement, je postulais à plusieurs postes, mais j'étais confrontée au problème de langue. Il fallait être bilingue pour être accepté dans les services à la clientèle et dans les centres d'appel. L'adaptation au français québécois était aussi un autre problème. Je suis francophone, mais écouter un Québécois parler et comprendre ce qu'il dit était un gros défi pour moi. Il m'arrivait des fois de ne pas comprendre ce qu'on me demandait en entrevue d'embauche. Par exemple, on m'a demandé si j'avais un *char*, et moi j'ai compris qu'on me demandait si j'ai un *chat*. J'ai répondu que je n'ai pas de chat mais que j'ai un chien. C'est plus tard que j'ai compris que *char* signifie auto. Il fallait donc m'adapter au français parlé du Québec.

Pour travailler en enseignement, il fallait que j'aie un permis d'enseigner. Pour l'avoir, ça m'a pris beaucoup de temps, entre 6 et 8 mois d'attente. J'ai d'abord fait l'évaluation comparative des études faites hors Québec au ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC). J'ai présenté pour évaluation mes deux diplômes de maîtrise en biologie et en sciences de l'éducation. Au terme de cette évaluation, ils m'ont reconnu une maîtrise en biologie et un Bac en sciences de l'éducation au lieu d'une maîtrise en sciences de l'éducation. En effet, dans mon pays, pour être professeur des sciences et technologies, j'ai fait une formation en

sciences de l'éducation à l'école normale supérieure. Au terme de cette formation, j'ai obtenu un diplôme de maîtrise en sciences de l'éducation. Ainsi, au niveau du MICC, ils ont reconnu ce diplôme de maîtrise en sciences de l'éducation comme étant l'équivalent d'un diplôme de Baccalauréat en sciences de l'éducation obtenu au Québec. Ayant l'équivalent d'un Bac en sciences de l'éducation, j'ai alors constitué le dossier pour demander le permis d'enseigner au ministère de l'Éducation. Ainsi, je devais avoir un document attestant mes antécédents judiciaires, une autorisation d'enseigner valide de mon pays d'origine, un document de l'établissement d'enseignement où j'ai fait ma formation attestant le pourcentage de mes études et la langue d'enseignement. Une fois le dossier constitué, je l'ai envoyé au ministère de l'Éducation pour demander le permis d'enseigner. Quand le Ministère a trouvé que le dossier était complet, il m'a envoyé un avis de réception de mon dossier et des propositions de dates pour passer le test de français. La réussite au test était une condition pour avoir le permis d'enseigner. Ça prend beaucoup de temps, trois mois minimum, pour avoir les résultats au test de français, car on nous disait que c'est une seule personne qui corrige le test. C'était un peu stressant, car si on rate le test, on doit attendre une année pour le refaire. Heureusement, je l'ai réussi et ils m'ont donné un permis d'enseigner d'une validité de 5 ans renouvelable sous conditions : il faut faire un stage et cinq cours (un cours sur l'évaluation des apprentissages, un cours sur le système scolaire québécois, deux cours sur la didactique et un cours sur l'intervention auprès des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage) à l'université pour avoir le brevet. Toutefois, avant que j'obtienne ce permis d'enseigner, je me suis inscrite volontairement à l'université pour avoir un certificat de qualification en enseignement. J'ai fait 30 crédits, dont 16 sur des cours théoriques et 14 sur des cours pratiques comprenant les stages dans les écoles. Au terme de cette formation, j'ai obtenu mon brevet d'enseignement.

Quand j'ai obtenu le permis d'enseigner, j'ai déposé mon dossier dans trois Commissions scolaires, mais une ne m'a jamais appelée. Cependant, pour avoir du travail dans les Commissions scolaires, il fallait réussir aussi au test de français même

pour les suppléances. Il y a deux sortes de tests, le SEL (service d'évaluation linguistique) et le CEFANC (Centre d'évaluation du rendement en français écrit), mais il faut réussir un des deux pour être admissible à l'emploi. J'ai fait le SEL et j'ai eu les résultats dans les deux ou trois jours qui ont suivi. Ça prend des frais, mais au moins on n'attend pas longtemps. Après avoir réussi au test, je me suis inscrite en ligne dans deux Commissions scolaires de la région de Montréal pour être sur leurs listes de suppléants. Ainsi, j'ai été enregistrée dans les banques de suppléants des deux Commissions scolaires et chacune des deux m'appelait indépendamment pour venir faire les suppléances.

Avant de commencer à faire la suppléance, j'étais inscrite à l'université pour mon Certificat en enseignement et j'ai eu la chance de faire un stage dans une école secondaire en enseignement des sciences et technologies. Cela a facilité mon intégration parce que mon stage m'a véritablement permis de me familiariser au système scolaire québécois, car ce n'est pas comme si j'étais tombée de mon pays directement dans une classe. En effet, mon enseignant associé m'a introduite progressivement dans la classe, j'observais comment il faisait, puis petit à petit, j'ai commencé à intervenir davantage jusqu'à ce que je prenne complètement les rênes de la classe. Bien évidemment, ce n'était pas facile les premières journées d'enseignement en tant que stagiaire. J'ai eu un petit trac à la première période, car j'étais la seule Noire dans la classe. Je me demandais si ça allait être comme ça dans tous les cours. J'avais déjà une appréhension, mais mon enseignant associé m'a beaucoup aidée. Il m'a demandé de me mettre à l'aise puis il m'a présentée aux élèves en leur disant que je suis là dans un premier temps pour observer ce qu'il fait, puis pour prendre les tâches dans un deuxième temps. Cependant, quand est venu le moment de prendre les tâches, certains élèves étaient un peu réservés, méfiants et préféraient poser les questions à l'enseignant associé plutôt qu'à moi. Heureusement, mon enseignant associé m'a beaucoup soutenue. Quand ces élèves allaient vers lui, il les renvoyait vers moi en leur faisant comprendre que je suis leur prof et que c'est à

moi qu'il faut poser les questions. Petit à petit, les choses se sont mises en place avec le temps.

Mon enseignant associé, que je félicite beaucoup, a également facilité mon intégration dans cette école. Le premier jour, il m'a fait la visite de toute l'école, il m'a montré où se trouve le laboratoire, m'a présentée au technicien de laboratoire et aux autres profs qui enseignaient la même discipline que moi ainsi qu'à la directrice adjointe qui était responsable des secondaires quatre. Mon intégration s'est donc bien déroulée dans cette école pendant le stage.

Dans les écoles où je faisais les suppléances durant l'année scolaire 2009-2010, il n'y avait pas moyen de développer des relations avec les membres de la communauté scolaire. Tout le monde sait que vous êtes là occasionnellement et non pour longtemps. Par contre, à l'école où j'ai eu la chance de signer un contrat à temps plein (de septembre 2010 à juin 2011) pour remplacer une enseignante en congé de maternité, j'ai été bien accueillie par la directrice qui m'a présentée à tous les autres profs le lendemain, lors d'une assemblée de la rentrée scolaire. Cette directrice a beaucoup facilité le contact en me donnant les noms des autres profs qui enseignaient la même discipline que moi, surtout celle qui enseignait le secondaire deux comme moi. Vraiment on s'est lié d'amitié ce même jour. On a fait une réunion pour pouvoir faire les planifications parce que c'était en début d'année. Qu'est-ce qu'on va enseigner pendant quelle période, pendant quel mois? On a fait un peu ce qu'on appelle le découpage jusqu'à la fin de l'année. Donc j'avais de bonnes relations avec les collègues du département et d'autres collègues dont les bureaux étaient proches du mien. On dinait ensemble et des fois on s'échangeait des affaires. Par contre, avec les autres collègues qui ne sont pas du même département que moi, les relations n'étaient pas toujours faciles. C'est à peine qu'on se regardait dans les yeux, c'est à peine si on se disait bonjour. Vous pouviez leur dire bonjour, certains répondaient et d'autres ne répondaient pas. Avec le temps, je me suis faite des amis parmi les profs et tout se passait bien. Avec le personnel administratif, particulièrement la directrice adjointe

de l'école qui était attentive et me donnait de la rétroaction, les relations étaient très enrichissantes. C'était aussi pareil avec le personnel non enseignant. Je m'entendais bien avec les techniciens de l'éducation spécialisée, les techniciens de laboratoire, la psychoéducatrice, la réceptionniste et les responsables de l'*Oasis* (local où on envoie les enfants qui dérangent en classe).

Quant aux rapports avec les parents d'élèves, la première rencontre fut un choc pour eux. Ils connaissaient presque tous les enseignants des sciences et, comme j'étais nouvelle, certains pensaient que je n'avais pas d'expérience en enseignement de sciences. Je devais donc les rassurer, leur dire que je suis nouvelle dans l'école, mais pas dans l'enseignement. Je leur disais que leurs enfants sont dans de bonnes mains et je leur ai expliqué comment nous pourrions communiquer pour une bonne collaboration : note dans l'agenda, courriel, appel téléphonique et rencontre au besoin. Par la suite, les rencontres se passaient bien.

Avec les élèves, ce n'était pas facile au début. Quand j'ai commencé mon remplacement à temps plein, les élèves pensaient que j'étais une suppléante. Mais quand je leur ai dit que je suis leur nouveau prof, certains ont commencé à me huer. Je les ai rassurés, mais n'empêche que certains avaient un air sceptique. Toutefois, au bout de deux ou trois semaines, quand ils ont remarqué que j'étais toujours là, beaucoup ont embarqué, mais certains continuaient toujours à faire la tête jusqu'à la fin de l'année.

Les premières journées de classe étaient pour moi plus difficiles. J'étais choquée par le comportement des élèves. Dans les salles de classe ici, les élèves ont le droit de s'embrasser. De plus, je ne comprenais pas comment un élève assis peut mettre ses pieds sur son bureau. Ce sont des situations qui me dérangent et que j'interprétais comme des signes d'impolitesse, car cela n'est pas permis dans ma culture. Pour le bon déroulement de mon cours, j'ai mis en place dix règles de fonctionnement dont l'une était d'avoir une posture adéquate. J'avais aussi des

problèmes de communication avec mes élèves. C'est vrai que je parle bien le français, mais les élèves veulent qu'on parle le québécois comme eux. Ils ne comprenaient pas mon accent, mais moi aussi je ne comprenais pas certaines expressions de leur jargon québécois. Il m'arrivait de demander aux élèves de reformuler la question pour que je puisse comprendre. Il y avait aussi des moments où je parlais et les élèves me regardaient sans comprendre ce que je disais. Pour avancer, j'ai dit aux élèves que je ne devais pas changer mon accent pour me faire comprendre et qu'ils pouvaient m'arrêter s'il y a des choses qu'ils ne comprenaient pas. Ce n'était pas très facile, mais, avec le temps, on finit par se familiariser, s'approprier et se comprendre. J'apprenais aussi à me familiariser avec leur jargon pour comprendre certaines choses. En outre, j'avais des difficultés de gestion de classe. Il y avait des élèves paresseux qui ne voulaient pas travailler, d'autres voulaient jouer alors que les autres travaillaient et je n'étais pas d'accord avec ça. Au cours des deux premières semaines, la directrice adjointe m'a mise en garde en me disant que ça parlait un peu trop dans ma classe. J'étais un peu stressée, car j'avais peur d'avoir une mauvaise évaluation, ce qui m'empêcherait de bien cheminer et entrer sur la liste de priorité. Je lui ai demandé de m'accorder un peu de temps pour faire la loi dans ma classe. Ce n'était pas facile avec les enfants d'ici qu'on appelle *enfants rois*, mais il fallait s'imposer, faire sa discipline et donner un peu ses règles. À partir de la troisième semaine, ma directrice m'a félicitée en me disant que ça parlait moins dans ma classe. J'avais un groupe *diable* de l'école et c'était un groupe difficile pour tous les profs. Je n'étais pas habituée à ça, car dans mon pays, c'est le maître qui est chef, qui est roi, mais ici c'est le contraire. Je n'aime pas le fait qu'on ait donné trop de liberté aux enfants ici, car aujourd'hui, on n'est plus capable de les contrôler. Dans mon pays, je ne faisais pas d'effort pour qu'il y ait de la discipline, je ne devais pas crier. Dès que je rentrais dans ma classe, les élèves se levaient pour m'accueillir puis c'était le calme qui s'installait.

Concernant l'enseignement, c'était aussi un peu difficile au début, que ce soit durant le stage ou mon premier contrat. La méthodologie et l'approche

d'enseignement étaient différentes de celles que je connaissais. Passer subitement d'une approche par objectifs, que j'utilisais depuis 15 ans, à l'approche par compétence n'était pas du tout facile. J'étais plus préoccupée de comprendre cette approche, la maîtriser, me l'approprier et arriver à dispenser mes cours conformément à cette approche. De plus, amener les élèves à construire leur savoir était un autre défi. Quand le groupe n'était pas motivé pour travailler, j'étais obligée de tout donner. Dans mon pays, on ne tient pas compte de l'avis des élèves, il faut transmettre. De mon côté aussi, il m'arrivait de retourner à mes anciennes habitudes de mon pays. Je leur faisais prendre plus de notes et des fois les élèves me demandaient si je ne pouvais pas leur faire des photocopies de notes de cours. Il fallait aussi adapter mon enseignement au contexte d'ici. Pour apprendre aux élèves de nouvelles notions, je devais partir de leur vécu quotidien, partir de ce qu'ils connaissaient déjà et cela me demandait de savoir réellement ce qui se passe dans la communauté, de me cultiver.

Face à tous ces défis, je dirais que la transition n'a pas été très difficile, car avec mon stage, j'avais eu la possibilité d'être encadrée, d'observer comment on fait et d'avoir une rétroaction constructive de mon enseignant associé. En plus de cela, comme je suis quelqu'une de très proactive, au début, je me suis présentée aux enseignants de sciences pour leur dire que je suis une nouvelle enseignante et que j'ai besoin d'un volontaire qui, de temps en temps, peut venir m'observer en classe, voir mes cours et me faire une rétroaction. J'ai donc pu avoir un enseignant d'une vingtaine d'années d'expérience, qui venait m'observer dans ma classe une fois dans un cycle de neuf jours et qui me faisait de la rétroaction. Je suis une personne très ouverte à la critique et cela m'a beaucoup aidée. Quand je ne sais pas quelque chose, je m'approche des autres qui savent mieux que moi pour demander des conseils : Comment tu abordes telle notion dans tel cours? Tu utilises quel déclencheur? Vous discutez avec les gens et tout doucement, vous finissez par savoir la meilleure façon de faire. Il ne faut pas être fermé, il faut demander de l'aide. Par exemple, au début, je ne savais pas comment photocopier à la fois des documents, les agraffer et les

perforer. C'est des choses que je ne maîtrisais pas, mais que j'ai trouvé faciles par après.

Depuis que j'enseigne au Québec, je dirais que j'ai appris beaucoup de choses. Dans mon pays, on n'a pas de laboratoire dans certaines écoles et là où il y en a, ils ne sont pas bien équipés. Tout était trop livresque, trop théorique mais ici quand on parle de laboratoire, cela signifie qu'on pratique. C'est donc plus facile de faire apprendre certaines notions, car les enfants ont la chance de manipuler, de toucher et de voir. Chez nous, l'élève est un réceptacle que l'enseignant doit charger, bourrer et bourrer. Il doit leur transmettre tout alors qu'ici, les élèves construisent le savoir. On a une bonne approche d'enseignement, un système informatique très développé, il y a vraiment une valeur ajoutée.

Par rapport à mon avenir de carrière, rien n'est certain. On est déjà le 24 août 2011, c'est la rentrée des enseignants, mais jusqu'à présent, je n'ai pas encore de poste. Je n'ai eu qu'un contrat alors qu'il faut deux contrats au moins, avec des évaluations positives, pour être sur la liste de priorité. Tant que je ne suis pas sur cette liste, aucun poste ne peut s'ouvrir à moi. Je ne sais pas où je serai l'année prochaine (2011-2012), peut-être que je vais reprendre les suppléances. Non plus, je ne sais pas si je vais continuer en enseignement, car les autres me disent que ça prend un minimum de 10 ans pour avoir un poste ici. Comme j'ai une maîtrise en biologie, je pense à faire la formation en soins infirmiers, mais ce n'est pas sûr.

4 RÉCIT D'EVA

Je suis enseignante de formation. J'ai fait 5 ans d'études universitaires à la faculté des langues étrangères dans mon pays d'origine. Je détiens donc un diplôme de licence en enseignement du français langue seconde. Ainsi, j'enseignais le français langue seconde depuis la fin de mes études en 1990. Ici au Québec, j'enseigne le français dans les classes d'accueil depuis 2008.

C'est pour des raisons économiques que j'ai immigré ici, car dans mon pays, je n'étais pas bien payée. En appliquant pour l'immigration, je voulais changer ma situation financière. Ainsi, je réside au Québec depuis mai 2007 avec un statut de résidente permanente. À mon arrivée ici, j'étais toute seule, car mon mari était resté dans notre pays et il m'a rejoint quelque mois plus tard.

Au début, je ne savais pas que c'était possible d'avoir un travail en enseignement et je n'avais aucune information sur les démarches à suivre. Ainsi, je me contentais d'un petit job d'emballage dans une manufacture pendant deux ou trois mois. Mais, un jour, en rentrant à la maison en autobus, j'ai croisé par hasard une dame qui parlait ma langue. En échangeant avec elle, elle a pu me donner toutes les informations sur les procédures à suivre pour enseigner au Québec, car elle travaille comme orthopédagogue. C'est à partir de ce moment que j'ai commencé les démarches pour enseigner au Québec.

Pour avoir un permis d'enseigner, il fallait d'abord demander l'équivalence des diplômes. J'ai envoyé mon diplôme de licence au ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) pour l'évaluation comparative, puis ils m'ont donné l'équivalent d'un Baccalauréat en enseignement du français langue seconde. Après avoir obtenu l'équivalence des diplômes, j'ai passé l'examen de français, le SEL. La première fois, je ne l'ai pas réussi, car il y avait des choses que je ne maîtrisais pas, par exemple, les anglicismes. De plus, dans la partie rédaction, les

thèmes portaient sur l'école québécoise alors que je ne savais pas comment ça fonctionne. Je l'ai donc passé deux fois avant de le réussir. Après avoir réussi cet examen, j'ai envoyé le dossier pour la demande de permis d'enseigner au ministère de l'Éducation. Celui-ci m'a délivré un permis d'enseigner d'une durée de 5 ans renouvelable sous conditions: je devais, avant la date d'échéance du permis, faire 15 crédits en pédagogie et en didactique à l'université et faire un stage probatoire pour obtenir un brevet d'enseignement. J'ai déjà suivi tous ces cours et je fais maintenant mon stage avec l'université à l'école où j'enseigne à temps partiel.

Quand j'ai obtenu mon permis d'enseigner, j'ai commencé à chercher du travail en enseignement. Parallèlement, je me suis inscrite à l'université pour suivre les cours requis pour le brevet d'enseignement. Je travaillais donc comme enseignante tout en suivant des cours. Mon premier contrat, c'était l'enfer. Je ne disposais d'aucun livre, aucun matériel pour enseigner le français langue seconde (FLS) en classe d'accueil. Je devais confectionner moi-même mon matériel et la directrice ne voulait pas m'aider. Au lieu de m'aider, elle n'arrêtait pas de me dire qu'il y a des gens qui parlent mieux que moi. Je ne maîtrisais pas bien le français parlé, car à l'université, on nous a appris le langage littéraire plutôt que le langage parlé. Chaque matin, c'était une torture d'aller à l'école. À côté de cela, j'étais enceinte et, à cause du stress, je tombais souvent malade. J'avais une tension artérielle de presque 190. Pire encore, je ne connaissais pas les procédures pour prendre quelques mois de repos avant mon accouchement. En plus, il y avait des problèmes entre moi et mon mari. Mon état de santé s'est alors détérioré et quand je me suis présentée à l'hôpital, le médecin m'a recommandé de rester à l'hôpital et d'arrêter le travail sous risque de perdre mon bébé. C'est comme ça que j'ai arrêté mon premier contrat. Puis après mon accouchement, j'ai divorcé avec mon mari.

Dans une autre école où je travaillais il y a deux ans, la directrice adjointe m'a fait un mauvais rapport d'évaluation alors qu'elle m'avait fait une appréciation positive le jour de l'évaluation en classe. En effet, à chaque fois qu'on a un contrat, la

directrice vient nous évaluer à la fin de l'année. Le jour où elle est venue, elle est sortie vraiment contente et m'a dit : *«Tu as vraiment été bonne et dynamique.»* Puis deux jours après, elle m'a remis mon rapport d'évaluation avec une note négative, 70%, alors qu'on doit avoir une note supérieure ou égale à 80% pour accéder à la liste de priorité d'emploi. J'ai été la voir pour lui demander pourquoi, car malgré que j'avais une classe difficile, tout s'était bien passé. En effet, je partageais la classe avec une autre enseignante qui prenait 3 jours et moi deux par semaine. Alors, durant cette année, les élèves travaillaient très bien, ils ne dérangeaient pas beaucoup et j'étais très satisfaite. Je lui ai alors demandé pourquoi elle m'avait fait une évaluation négative, car, avec cette note-là, je ne pouvais pas avoir un contrat l'année suivante. Ce qu'elle a fait, elle m'a demandé de lire toutes les compétences ayant fait l'objet d'évaluation et de signer que j'accepte le rapport. Elle était assise devant son ordinateur puis elle m'a tourné le dos, refusant de discuter sur le sujet. C'était impossible de continuer à parler avec quelqu'un qui ne veut pas et j'étais sur le point de pleurer. Je lui ai dit que je n'étais pas d'accord quant à la note attribuée et que j'étais prête à faire une contestation. Malgré ce désaccord, j'ai été quand même obligée de signer pour cette note-là, car elle me disait que je dois la signer et faire une contestation après comme le prévoit le règlement. Par la suite, on s'est rencontrées, moi et elle, à la Commission scolaire (CS) en présence de deux représentants de la CS et d'un représentant syndical. J'ai parlé de tout, de mon travail, des événements de la gestion de classe et du manque de soutien de la part de la directrice adjointe malgré les multiples demandes d'aide. À son tour, elle a dit qu'un élève s'est endormi en classe lors de l'évaluation, que quand elle venait dans ma classe au cours de l'année, elle voyait des bouts de papier par terre. Donc, c'est ça qu'elle m'a reproché. C'était très choquant pour moi et j'avais à la fois envie de pleurer et de rire en même temps, car c'était tout un montage. Donc, j'ai dit que c'est tout à fait normal qu'il y ait des papiers par terre en classe lorsqu'on fait des découpages et du bricolage. Après, elle a ajouté qu'elle a vu des bottes devant le casier d'un élève et que j'étais responsable de ce coin du corridor. Ces choses-là n'appartenaient pas à mes élèves, c'était peut-être des objets perdus. Chaque fois que j'avais des explications convaincantes, elle essayait de

trouver d'autres arguments pour me faire perdre. Cette année-là, je travaillais un jour par semaine avec une autre enseignante dans un autre pavillon de la même école. Et la directrice adjointe a dit que ma collègue lui avait dit que le lendemain de mon jour de travail, les élèves étaient nerveux. Cette fois, j'étais bouche bée, je n'ai pas trouvé des mots pour répliquer. J'ai dit que ce n'est pas vrai puis j'ai commencé à pleurer, car je me sentais impuissante face à des accusations toutes montées. Le lendemain, je suis allée voir ma collègue pour vérifier si réellement elle a dit ça à la directrice adjointe, mais la réponse était négative. Elle-même était choquée d'entendre que madame la directrice adjointe l'a associée dans des histoires mensongères, puis elle m'a demandé de l'accompagner chez la directrice adjointe pour mettre les choses au clair. Nous sommes allées dans son bureau, j'ai rappelé tout ce qu'elle a dit par rapport aux reproches de ma collègue, puis elle a refusé en arguant qu'elle n'a pas dit cela. Ma collègue était déçue et moi, j'ai pleuré tout l'été, car ma contestation n'a rien changé par rapport à la note. Je crois que la mauvaise évaluation m'était attribuée parce que je suis immigrante, car tous les jeunes enseignants qui venaient de sortir de l'université et qui avaient commencé au même moment que moi ont été bien évalués sauf moi, une immigrante avec 20 ans d'expérience d'enseignement. Je me demandais si j'aurais un contrat ou pas, mais heureusement j'ai fini par l'avoir dans une autre école. Toutefois, l'idée de porter plainte contre cette directrice m'est restée en tête, car un jour, j'ai eu la chance de rencontrer une dame qui travaillait dans un comité pour les droits de l'homme. J'avais l'intention d'écrire cette histoire-là et de la lui envoyer, car je trouvais cela injuste et j'avais besoin d'aide. Finalement, l'année suivante, j'ai croisé un homme d'origine arabe qui avait travaillé à cette même école. Il m'a dit qu'il avait vécu la même chose. La directrice adjointe était gentille avec lui, lui souriait à chaque rencontre, mais à la fin de l'année, il a eu une évaluation négative. Ainsi, il m'a déconseillé d'envoyer cette lettre au comité des droits de l'homme. Il m'a dit ceci: *«Écoute madame, si tu veux avoir un contrat, si tu veux continuer à travailler à la commission scolaire, ne fais pas ça parce que ça peut avoir un impact sur ta carrière.»*. J'ai suivi son conseil mais je reste un peu traumatisée, car chaque fois que la direction vient m'évaluer, j'ai l'impression qu'elle

vient pour chercher des points négatifs uniquement. C'est très dévalorisant et ma mauvaise expérience m'a beaucoup affectée. Toutefois, malgré toutes ces difficultés, je n'ai pas baissé les bras. J'ai tout fait pour ne pas décrocher, car j'aime mon métier. Maintenant, je travaille dans une autre école et finalement je suis rentrée sur cette maudite liste de priorité.

Concernant mes relations avec les collègues, dans toutes les écoles où j'ai travaillé, j'ai toujours eu la chance d'avoir quelques collègues qui collaboraient. L'année passée, j'ai eu la chance de travailler dans une école secondaire et j'ai remarqué qu'il y a une grande différence entre le personnel enseignant du primaire et du secondaire. À l'école secondaire, on trouve beaucoup d'enseignants immigrants contrairement à l'école primaire où la majorité des enseignants sont des Québécois. Alors, je me sentais tellement bien, comme un poisson dans l'eau. J'étais heureuse de travailler dans cette école. Quand on est au primaire, la majorité des enseignants sont québécois et ils viennent à se séparer un peu du reste, de nous. Parfois, ils ne nous disent même pas bonjour. Je ne parle pas de tous, mais la plupart des gens le font. C'est pour cela que moi aussi je devenais fermée, car je ne pouvais pas être ouverte alors que je voyais que les gens ne voulaient pas de moi. Quand on est assis à table pendant le dîner, les Québécois sont entre eux, même les jeunes qui font leurs premiers pas dans l'enseignement. J'ai vu récemment un Noir, je ne connais pas son origine, il faisait des remplacements au primaire. Il a posé une question au sujet du sucre : *«Est-ce qu'il y a du sucre ici?»* Tout le monde était en train de parler et personne n'a regardé dans sa direction. C'était quelque chose et cela s'observe presque dans plusieurs écoles. Cette année, j'ai aussi la chance d'être dans une bonne école, mais il y a des écoles où je ne peux pas travailler.

Avec les parents, j'ai toujours eu de bonnes relations avec eux. Je suis en classe d'accueil et les parents sont contents de voir que je suis une enseignante immigrante comme eux, car ils pensent que je me mets facilement dans la peau de leurs enfants.

Avec les élèves, je n'ai pas rencontré de problèmes particuliers à part que certains groupes étaient difficiles à gérer. D'ailleurs, je dirais que partout dans le monde, les enfants sont presque tous pareils. L'année dernière, j'ai travaillé dans une école où je remplaçais l'enseignante qui était en congé de maladie pendant trois mois. Les élèves se sont attachés à moi, leurs parents également. À la fin de mon contrat, j'ai préparé les élèves à la séparation, car ils sont très attachants, mais ils ne voulaient pas accepter mon départ. Après, comme j'étais obligée de partir, les élèves m'ont demandé de revenir à la fin de l'année, le dernier jour de l'année scolaire. Ce jour-là, je suis retournée à l'école et les élèves étaient contents de me revoir et j'ai trouvé qu'ils m'avaient préparé une grande table.

Concernant mon intégration au rôle, cela n'a pas été facile pour moi. La première fois que je me suis présentée en classe, lors de mon premier contrat, il n'y avait aucun livre, aucun matériel dans ma classe et je ne savais même pas ce que je dois enseigner et comment l'enseigner. Le soir, je cherchais sur Internet des choses sur la calligraphie, mais je ne savais même pas sur quels thèmes chercher, personne ne pouvait me renseigner. Heureusement, j'ai eu la chance d'avoir des collègues qui collaboraient. Certains m'ont donné leurs cartables et m'ont autorisée à en faire des photocopies. D'autres m'ont indiqué quelques sites Internet où je pouvais trouver des choses utiles. C'est grâce à ces gens-là que j'ai pu savoir quoi faire. De plus, chez nous, j'enseignais le français mais l'explication des mots était faite dans ma langue tandis qu'ici je dois tout expliquer en français. Au début, c'était très difficile, car chez nous, on apprend les langues étrangères, le français et l'anglais, mais quand on termine l'école, on n'est pas vraiment en mesure de bien parler la langue. J'avais donc la difficulté de bien parler français au début et mon unique défi depuis que je suis ici a toujours été la langue. J'essayais de lire beaucoup de livres, je soulignais les expressions, les mots inconnus, je cherchais dans le dictionnaire les explications, je regardais dans quelles situations je peux les employer, etc., et cela m'a aidée à améliorer mon français. Le problème, c'est que quand on est immigrant, toutes les

petites erreurs de prononciation ou des problèmes d'accent ne sont pas tolérés par les Québécois. Ils veulent qu'on prononce les mots comme eux alors qu'on ne pourra jamais parler comme eux. Les Québécois, ils font aussi des fautes, des erreurs, mais ça passe inaperçu. Mais quand c'est un immigrant qui prononce mal ou qui fait une erreur, c'est une autre histoire. Ainsi, j'avais tout le temps peur de me tromper, de faire des erreurs.

Un autre défi, c'était l'adaptation au système d'enseignement d'ici. Chez nous, c'est un système d'enseignement magistral et on n'avait pas à faire beaucoup d'activités avec les élèves. Ici c'est tout à fait différent. Il y a beaucoup d'activités et on ne force pas l'élève à progresser. Il faut faire en sorte que l'enfant soit intéressé à apprendre et à progresser en suivant son propre rythme. Je dois stimuler les élèves, chercher des moments positifs pour chaque élève et essayer de l'accrocher à quelque chose. J'ai beaucoup aimé ce système, mais l'adaptation à cette approche n'était pas facile au début. Personne ne voulait m'inviter dans sa classe pour observer comment ils font les choses. Peu à peu, en échangeant avec les autres enseignants, j'apprenais des choses. Aussi avec mon stage, j'ai eu l'occasion d'observer comment les autres enseignants enseignent. Maintenant je me suis adaptée, car je suis en train de faire mon dernier stage.

Par rapport à tout ce que j'ai vécu, je dirais que la période de transition était vraiment très difficile : ça m'a pris un ou deux ans. En effet, les petits brins d'informations, je les ai ramassés pendant une période assez longue, car il n'y avait personne pour m'aider à passer la transition. Les gens qui travaillent dans les écoles tiennent pour acquis que nous, les enseignants immigrants, sommes au courant de tout. Personne ne se donne la peine de nous expliquer comment les choses fonctionnent, même les petits détails. On a besoin d'une personne ressource à qui s'adresser, car au début, on ne connaît pas le fonctionnement des choses. Par exemple, on a besoin de quelqu'un pour nous expliquer comment on entre les notes dans les bulletins scolaires. Tout est informatisé et on ne sait pas comment ça marche

au début. De plus, à l'université, on nous donne la ligne générale, mais pas tous ces détails. Aussi, il faut ajouter le fait que chaque école fonctionne à sa façon. Par exemple, lors de mon premier contrat, dans un groupe, j'avais un élève qui lançait des choses en classe. Je ne savais pas quoi faire avec cet enfant, je ne connaissais pas non plus les démarches pour avoir recours à un éducateur spécialisé, je ne savais même pas à qui est-ce que je devais m'adresser pour ce cas-là. Je me demandais qui je devais appeler entre l'éducatrice spécialisée et le psychologue. J'ai appelé la directrice adjointe et elle m'a envoyé plusieurs fois le psychologue. Je ne savais pas ça au début, mais maintenant je sais à qui m'adresser en cas de problème avec un élève. Un autre exemple, maintenant je travaille comme orthopédagogue, je fais des activités de conscience phonologique en classe, mais c'est la première fois que je vois ça. En effet, j'ai enseigné dans plusieurs écoles ici au Québec, je passais d'une école à l'autre, mais je n'avais jamais vu un orthopédagogue faire des activités de conscience phonologique en classe. Les autres orthopédagogues viennent chercher les élèves pour une heure, une fois par semaine. Donc c'est différent d'une école à l'autre, ce qui complique encore l'adaptation. Ainsi, les enseignants immigrants ont besoin d'une personne ressource pour les accompagner au début et ce serait l'idéal que cette personne soit une immigrante comme nous, car on a déjà vu que les Québécois ne peuvent pas rentrer dans notre peau.

5 RÉCIT DE FRANCIS

Je suis enseignant de formation. J'ai fait d'abord quatre années d'études universitaires à la faculté des sciences dans une université de mon pays où je suis sorti avec un diplôme de Licence en physique. Après l'obtention de ma licence, j'ai continué en maîtrise où j'ai pu obtenir un diplôme d'études spécialisées en physique. Puis, pour pouvoir enseigner chez moi, il fallait aller dans une école normale supérieure afin d'obtenir un diplôme d'études professionnel pour l'enseignement secondaire. Donc, je suis allé dans cette école où j'ai pu obtenir ledit diplôme. Ainsi, avec ce diplôme, j'ai pu entrer dans le système scolaire de mon pays et j'y suis resté pendant 12 ans. J'enseignais les mathématiques, la physique et la chimie au secondaire. Dans le cadre de mon métier, j'ai aussi joué le rôle d'animateur pédagogique pendant plusieurs années. Ici au Québec, j'ai une année d'expérience en enseignement comme suppléant.

C'est par Internet que mon épouse et moi avons appris qu'il y a une immigration au niveau du Canada. Nous avons alors soumis notre dossier juste pour voir. Ça nous plaisait d'y aller, mais on n'était pas vraiment engagé au point de partir directement si on était accepté. Ainsi, on a juste soumis notre dossier puis nous avons obtenu le certificat de sélection du Québec (CSQ) en 2008. Tel que c'était mentionné dans le CSQ, on avait deux ans pour soumettre le dossier de demande de visa d'immigrant permanent au niveau de l'ambassade du Canada. Au lieu de le faire directement, nous avons mis nos CSQ dans les tiroirs. En effet, on n'était pas pressés pour venir, car sur le plan matériel, on n'avait pas de difficulté. Mais, une année après, nous avons repris le processus d'immigration, car ma femme avait des problèmes de santé à tel point que ses prélèvements devaient, chaque fois, être envoyés en France pour des analyses. Même les commandes de ses médicaments devaient aussi se faire en France. Ainsi, à un certain moment, c'est son médecin qui nous a demandé si ça ne nous tentait pas de faire une évacuation sanitaire. Comme on

avait déjà la sélection du Québec, nous avons rapidement soumis le dossier auprès de l'Ambassade du Canada pour obtenir un visa de résident permanent. Ça n'a pas trainé, au mois d'avril 2010, ils nous ont donné la résidence. Quand nous avons eu nos passeports, nous sommes venus d'urgence comme des gens qui fuyaient carrément.

Nous sommes arrivés au Québec, dans la région de l'Estrie, en avril 2010. Il fallait dans un premier temps trouver un logement, inscrire les enfants à l'école et prendre des dispositions pour les centres hospitaliers. Nous sommes passés par le service d'aide aux immigrants qui nous a aidés à trouver un logement et l'école pour nos enfants. Au niveau de l'adaptation, ça n'a pas été facile pour nous d'autant plus que ma femme était presque inactive. Il fallait lutter pour ne pas se décourager, mais aussi l'aider à garder le moral. Heureusement qu'on a pu savoir de quoi elle souffrait. Elle n'a pas été hospitalisée, mais elle allait à l'hôpital toutes les semaines pour y passer toute la journée. Je devais l'accompagner, être présent, mais entre temps, les enfants restaient seuls à la maison. L'aîné avait 13 ans, ce n'était pas facile. On était obligé d'acheter un téléphone portable pour être en communication avec eux et savoir ce qui se passait à la maison.

La recherche d'emploi était aussi un autre défi. En effet, je ne pouvais pas être en plein temps dans la recherche du travail, car il fallait s'occuper de ma femme pendant un bout de temps jusqu'à ce qu'elle se relève. De plus, il fallait m'habituer aux entrevues, lettres d'introduction et curriculum vitae qui sont essentiels dans la recherche d'emploi au Québec. Ce n'était pas facile pour moi. Grâce au service d'aide aux Néo-Canadiens, j'ai pu suivre des formations au centre local d'emploi sur la rédaction des CV et lettres d'introduction. C'est aussi grâce au cours que j'ai suivi au centre local d'emploi que j'ai pu connaître les organismes de placement comme Emplois-compétences et Projection Estrie. Ainsi, au bout d'une année, quand ma femme était guérie, j'ai pu obtenir un emploi à l'usine Bombardier. Je travaillais tous les soirs de 15h30 à 23h depuis le début du mois de mai jusque fin juillet 2011.

Concernant la recherche d'emploi en enseignement, je devais d'abord demander l'évaluation comparative des diplômes au ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles. Je l'ai fait tardivement au mois de juillet alors qu'on était ici depuis avril 2010. En effet, quand on nous a donné les visas pour venir, nous sommes venus d'urgence et nous n'avons pas eu le temps de penser à apporter nos diplômes et relevés de notes. Il fallait alors attendre que tous les documents nous parviennent ici au Canada. Quand j'ai eu tous les documents requis, j'ai soumis pour évaluation tous mes diplômes : Licence en physique, le diplôme d'études professionnelles en enseignement au secondaire et celui maîtrise en physique. Au bout de cinq mois, ils m'ont donné l'équivalent d'un baccalauréat en enseignement au secondaire et d'une maîtrise en physique. Je trouve que ça a beaucoup trainé et beaucoup d'immigrants se plaignent particulièrement à cause de la lenteur à ce niveau.

Après avoir obtenu l'équivalence des diplômes en novembre 2010, j'ai soumis immédiatement le dossier de demande de permis au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Par la suite, ils m'ont demandé de passer un test de français. Je n'ai pas pu passer le test tout de suite, car ma femme était encore malade et je manquais du temps pour le faire. Je l'ai fait au mois de mai et j'ai pu obtenir la note désirée par le Ministère. Quand le MELS a reçu les résultats au test, en moins de deux semaines, j'avais le permis d'enseigner. Seulement, la lenteur se situe au niveau de la correction du test, car entre le moment où on fait le test et le moment où le résultat te parvient par la poste, ça prend deux mois et demi. Quand j'ai eu le permis, l'année scolaire 2011 était déjà terminée. Maintenant, ce qui me reste à faire, j'ai cinq cours à suivre : un cours sur le système scolaire québécois, deux cours en didactique, un cours sur l'évaluation des apprentissages et un autre sur l'intervention auprès des élèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage. La réussite de ces cours me permettra d'obtenir un brevet qui est l'autorisation permanente.

Dès l'obtention de l'équivalence des diplômes en novembre 2010, j'ai déposé le dossier de demande d'emploi à la commission scolaire. Puis, en décembre 2010, la commission scolaire nous a convoqués pour une entrevue de groupe. À l'issue de cette entrevue, on m'a confirmé le statut de suppléant. J'ai fait donc la première suppléance en février 2011. À ce moment-là, je n'avais pas encore eu le permis d'enseigner, mais la commission scolaire m'avait déjà prévenu que, pour compléter mon dossier, je devais non seulement présenter le permis, mais aussi réussir le test de français, soit le SEL ou le CEFRAnc. J'ai passé le test organisé par le SEL (Service d'évaluation linguistique de la télé-université) et j'ai obtenu la note qu'ils désiraient. Quand j'ai obtenu mon permis, je l'ai déposé avec les résultats au test pour compléter le dossier. C'est à ce moment-là que j'ai commencé à avoir des suppléances régulièrement, car quand tu n'as pas encore le permis d'enseigner, tu reçois moins d'appels. Maintenant on m'appelle toutes les semaines pour au moins une période. Ainsi, jusqu'à présent, je n'ai fait que des suppléances.

Quand je me suis présenté pour une première fois à l'école, la secrétaire m'a donné la clé du local et m'a bien indiqué où se trouve le local et le travail à faire que l'enseignant m'avait laissé. Je me suis dirigé vers le local puis j'ai ouvert la porte aux élèves. Dès que les élèves voient que ce n'est pas leur prof, il y a déjà une certaine réserve, une certaine appréhension. Donc, ça ne paraît pas souvent facile pour faire passer le message, mais il faut casser ça. Ce que je fais, je prends une marge d'environ une heure quinze minutes avant de me présenter au local pour lire le document afin de bien m'imprégner du travail que je dois faire. Donc quand j'entre en classe, je leur explique directement ce qu'il faut faire. Et quand ils voient que le suppléant maîtrise le travail, ils commencent à se ranger effectivement. Et comme il y a une pause de 10 à 15 minutes entre les cours, je fais pareil pendant la pause pour l'autre travail.

Au niveau de l'enseignement, le problème reste encore la discipline au niveau des élèves. Je ne sais pas pourquoi, mais j'ai l'impression qu'on leur accorde

beaucoup de liberté au point où c'est le prof qui se sent obligé de se courber. Cela est aussi pareil pour les profs qui sont permanents. Je n'avais jamais entendu un élève dire à un prof : *«Va te faire foutre.»* Je n'étais pas habitué à ce genre de comportements. Dans mon pays d'origine, les élèves ont beaucoup de respect pour l'enseignant. On ne se tutoie pas comme ici, puis les élèves ne t'appellent pas ou ne te parlent pas comme un égal. Au début, c'était comme un choc. Chaque fois que j'appelais un élève, je disais par exemple, mademoiselle telle, monsieur tel dans l'intention que ça devrait les amener à leur tour à m'appeler ainsi, mais cela n'a pas marché. Il fallait donc contenir tout ça sinon ça allait crier scandale en classe et j'allais paraître ridicule devant les autres collègues, car eux ils vivent ça au quotidien et ça ne leur dit rien. J'ai même remarqué qu'ils faisaient pareil vis-à-vis du directeur de l'école et j'ai compris que c'est comme ça qu'ils sont éduqués.

Je ne connais pas encore profondément le système et la façon dont ils encadrent les enfants, mais peut-être que c'est dû au système. Mais, ce qui pose problème, c'est que quand on t'appelle pour une suppléance, on ne t'explique pas les règles générales de discipline, car chaque école dispose de son propre règlement. Ça devrait être un élément de travail pour nous afin de savoir comment nous comporter en classe ou comment gérer des situations qui peuvent se présenter. De plus, ce qui complique encore le travail du suppléant, c'est que quand on vous appelle, on ne vous précise pas à quel niveau vous allez suppléer. On ne vous dit pas non plus à quel niveau l'enseignant est par rapport à son programme. Si on pouvait savoir tout ça, cela rendrait le travail du suppléant un peu facile.

En ce qui concerne mes relations avec les collègues, je dirai qu'au début, ils étaient beaucoup plus réservés. Ils se mettaient un peu à l'écart comme s'ils se demandaient qui je suis. Mais quand ils se rendent compte qu'on t'appelle fréquemment, ça casse un peu la glace. Je me dis qu'ils se disent ceci : *«Si on l'appelle quand même régulièrement, ça veut dire, peut-être, qu'il fait quelque chose de mieux.»* Ils sont donc ouverts à la discussion et on cause pendant les pauses,

surtout celle de midi. Quand j'échange avec eux sur mes cours, ils apportent leur point de vue et j'apprécie beaucoup leur discussion. Comme je me présente à l'école une heure à l'avance, j'ai même déjà eu la chance de trouver sur place l'enseignante que je venais suppléer. J'ai causé avec elle et je lui ai dit comment je comptais procéder pour son travail en physique. Elle a trouvé que ma méthode était différente de la sienne malgré qu'on arrive aux mêmes résultats. Elle me l'a déconseillé, car certains élèves faibles n'allaient pas comprendre. J'ai beaucoup aimé le fait qu'elle a pris du temps pour discuter avec moi à propos de son travail.

Au niveau des secrétaires, elles sont gentilles à l'accueil et quand vous faites un travail appréciable, dès qu'elles ont l'occasion, elles vous le disent. Par exemple, il y a une secrétaire qui m'a appelé pour me dire que l'école me remercie pour le travail que j'accomplis dans leur école. Ça m'a réjoui un peu. En tant que suppléant, les relations avec la direction et les parents sont presque inexistantes. Le directeur, je le vois au passage et on ne se parle pas.

Compte tenu de ma petite expérience en tant que suppléant et de mes propres observations, je constate qu'il y a des choses que je dois approfondir si je veux m'intégrer de façon complète dans l'enseignement ici au Québec. En effet, je prends souvent le temps de lire dans les cahiers de mes enfants avant de les aider à faire leur révision. J'ai alors compris que les cours théoriques qu'on faisait chez moi avec des démonstrations à perte de vue n'avaient pas tellement de raison d'être. Par exemple en mathématique, c'étaient des démonstrations qui n'étaient pas nécessaires pour un élève du secondaire. Ici, on doit donner à l'enfant ce dont il a besoin directement. On enlève donc le superflu. J'ai vu en cela une certaine simplification que je n'aurais pas faite si jamais on m'avait engagé directement dans la classe comme ça. J'aurai aussi à retravailler les techniques de laboratoire, car en physique et en chimie, ça ne blague pas. Il faut absolument maîtriser les techniques, sinon on risque de paraître ridicule devant les enfants. Chez moi, les lycées manquent des équipements de laboratoire pour permettre aux enfants de manipuler, faire des dosages de solutions ou mesurer

les concentrations. J'ai fait des expériences au laboratoire à l'université, mais au secondaire, on nous racontait les sciences. C'était donc plus théorique. Ainsi, comme enseignant, j'aurai à préparer des cours pratiques et même des examens pratiques. Ce sont donc ces choses-là que je dois approfondir. J'apprécie ça, car l'enfant ne voit pas seulement les choses théoriquement, il les voit aussi de façon pratique. Autre chose, j'ai compris que l'outil informatique est incontournable si tu veux enseigner ici. Quand je suis arrivé ici, ma connaissance était un peu embryonnaire. J'ai donc passé le temps à approfondir mes connaissances en informatique dans l'objectif de pouvoir enseigner ici. Je trouve aussi important que tout enseignant immigrant puisse avoir un mentor pour l'aider à mieux s'intégrer. Le mentor lui permettra d'avoir le programme scolaire officiel dans sa discipline, savoir la tâche qu'il doit faire en tant qu'enseignant dans la pratique même du métier, savoir comment organiser son travail, savoir comment il doit se comporter, en tant que professeur, devant ses élèves en classe pour éviter des difficultés, savoir comment communiquer avec la hiérarchie, etc. Ainsi, avec un mentor, il prendra moins de temps pour s'intégrer.

Par rapport à ma carrière, je trouve que ça prend plus de temps pour être intégré de façon complète dans l'enseignement. Ce n'est pas facile et cela est aussi pareil pour les enseignants québécois d'origine. Il y en a qui démissionnent pour aller faire autre chose. On en discute souvent avec mes collègues. En ce qui me concerne, présentement je fais d'abord avec et je verrai par la suite si je vais rester ou pas.

6 RÉCIT DE KARIM

Je suis enseignant de formation et j'ai 20 ans d'expérience en enseignement, dont 17 ans dans mon pays d'origine et 3 ans au Québec. J'ai fait ma formation universitaire à la faculté d'éducation dans une université de mon pays où je suis sorti avec un diplôme de Licence en enseignement du français au secondaire. Après ma formation, j'ai enseigné au secondaire, puis après, j'ai été sélectionné pour travailler comme assistant à l'université. J'avais en charge la formation des futurs enseignants du français au secondaire. Au bout d'un certain temps, j'ai obtenu une bourse d'études et je suis parti en France pour une formation doctorale qui a été couronnée par un diplôme de doctorat en linguistique. Durant ma formation doctorale, je travaillais dans mon université comme chargé de cours.

Pendant que je faisais mon doctorat, ma femme faisait ses études au Canada. C'est elle qui insistait pour que je demande la résidence permanente au Canada. L'idée d'immigration ne me tentait pas, car j'avais vécu une mauvaise expérience en France que je ne voulais pas répéter au Canada. Elle a donc tout fait pour me convaincre et, au bout de quelques mois, j'ai déposé le dossier sans toujours la moindre conviction. Par la suite, j'ai obtenu le visa de résident permanent et je suis venu directement de la France au Canada. Après l'obtention de ma carte de résidence permanente, je suis retourné chez moi pour servir mon pays, car moralement j'avais une dette envers mon université qui m'avait permis d'aller en formation. J'y ai passé quelque temps et, après je suis revenu m'installer au Canada en permanence.

Je suis arrivé au Québec au mois d'août 2007. Sur le plan social, c'était tout un changement radical dans ma façon de vivre. Chez moi, il y a quelqu'un qui garde les enfants, mais ici non. On doit se débrouiller tout seul en leur cherchant une garderie. Il faut aussi se renseigner, car chez nous, l'information se passe de bouche à oreille, mais ici non. Il faut chercher l'information sur Internet, il faut avoir un

téléphone et les numéros de téléphone pour accéder à l'information, il faut donc gérer sa vie sur téléphone. C'était un grand changement dans ma vie, mais j'ai trouvé que le Québec est un milieu intéressant contrairement à la France. L'adaptation n'a pas été difficile, car ma femme travaillait déjà et ça m'a aidé un peu à trouver du temps pour découvrir ce qu'est Montréal, ce qu'est le Canada, faire les équivalences de diplôme, etc.

Concernant la recherche d'emploi en enseignement, j'ai suivi le parcours administratif ordinaire. J'ai d'abord envoyé pour équivalence mes diplômes de Licence et de Doctorat au ministère de l'Immigration et des communautés culturelles. Au bout d'un mois, un mois et demi, mes diplômes ont été reconnus exactement au même niveau que ceux des autres universités québécoises. Après, j'ai attendu au moins un mois ou deux mois pour me renseigner sur l'obtention du permis d'enseigner, car je n'avais pas de contact, pas de numéros de téléphone pour avoir les renseignements. C'est sur Internet que j'ai trouvé un document d'une cinquantaine de pages sur les mesures à suivre pour enseigner au Québec. Je l'ai lu et j'ai pris au moins deux semaines pour finaliser mon dossier. Ensuite, grâce à Internet toujours, j'ai pu avoir l'adresse et j'ai déposé mon dossier de demande de permis d'enseigner le 20 novembre 2007. Une semaine après, c'était au début du mois de décembre, on m'a dit que mon dossier est complet et en date du 13 décembre, j'ai obtenu le permis. Comme j'étais spécialisé en français, je n'ai pas passé de test de français pour avoir le permis. Alors, le permis avait une validité de cinq ans renouvelable une fois qu'on a commencé les cours et stages requis pour l'obtention du brevet d'enseignement. Il s'agit de cinq cours : deux sur la didactique, un autre sur le système scolaire québécois, un cours sur l'évaluation des apprentissages et un autre sur la gestion des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ainsi que trois stages. J'ai déjà passé les cinq cours et les trois stages et, si tout se passe bien, demain ou après-demain, j'aurai les résultats de mon stage III et je vais déposer ma demande pour le brevet d'enseignement.

Dès l'obtention du permis d'enseigner et avant de commencer les cours conduisant à l'obtention du brevet d'enseignement, je me suis lancé à la recherche du travail. J'ai d'abord cherché dans les écoles privées mais j'étais toujours sur la liste d'attente. Pour l'enseignement public en tant que tel, j'ai déposé le dossier dans une commission scolaire de la région de Montréal. Puis, en date du 4 décembre 2008, on m'a envoyé une lettre comme quoi je suis convoqué en entrevue au siège social de la commission scolaire. J'ai passé avec succès cette entrevue ainsi qu'un test de français le 18 décembre 2008. Quelques jours après, on m'a informé que j'ai été accepté et on m'a proposé un premier contrat à temps plein pour enseigner le français. Je devais remplacer une enseignante en congé de maternité. Comme c'était les vacances de Noël, j'ai dû attendre le mois de janvier. Cela a bien tombé, car je n'avais pas vraiment les renseignements précis sur ma mission ou bien sur la tâche pour ce travail-là. Durant cette période, j'ai profité pour me renseigner amplement sur ce qu'est l'enseignement au Québec. J'ai commencé par voir quelles sont les matières à enseigner, c'est quoi le cycle secondaire, comment on les gère du point de vue premier cycle, deuxième cycle et ainsi de suite. Je n'avais vraiment aucune idée sur l'enseignement du français, les objectifs du Ministère, l'enseignement général, l'enseignement du français et l'enseignement du français au secondaire en particulier. Ces vacances m'ont aidé à approfondir, d'une manière purement personnelle, mes connaissances sur l'enseignement du français au Québec.

J'ai commencé ma première journée d'école le 6 janvier 2009. Je me suis présenté à l'école et un enseignant m'a montré le local et c'était tout. Personne ne s'est présenté à l'un de mes trois groupes pour dire : *«S'il vous plait, comportez-vous bien avec ce nouvel enseignant.»* J'ai donc rencontré les élèves seul pour la première fois et ce fut un grand défi pour moi. Je les accueillais à l'entrée de leur local et c'était un choc de les voir bouger partout. Chacun lançait un mot, une phrase, un petit commentaire : *«Ah, qui est-ce? C'est un remplaçant?»*, *«Qu'est-ce qu'il vient faire? Un arabe en plus! Il fait quoi ici?»* *«Ah, tu viens d'où Monsieur?»* *«Ah, d'Algérie? Du Maroc?»* C'était une sorte de désordre total. Je souriais, je les accueillais avec un

sourire comme c'est mon habitude. Ensuite, je n'ai rien dit et je les ai laissé parler ainsi pendant 20 minutes, car je ne savais pas comment gérer cette situation. J'avais le sentiment d'être laissé à moi-même. J'aurai bien aimé que le directeur-adjoint ou la directrice générale me présente pour trois ou quatre minutes juste pour officialiser ma présence à l'école. C'était pour la première fois que je voyais un élève tutoyer son enseignant. Je ne trouvais pas cela normal et je pensais que les élèves là s'en foutaient de moi, que peut-être, je m'étais mal présenté. Toutefois, en face de l'élève, je faisais comme si de rien n'était. C'est beaucoup plus tard que je me suis rendu compte que c'était normal, que c'était dans leurs habitudes de tutoyer leurs enseignants.

Une autre difficulté que j'ai dû surmonter, ce jour-là, concernait le niveau d'enseignement. Au début, on m'avait dit que je vais enseigner au secondaire V. Je me suis préparé donc pour secondaire V. Quand je suis arrivé et quand j'ai vu mon horaire, j'ai trouvé que j'avais le secondaire III. C'était quand même un problème non moins important au départ. Compte tenu de tout ça, deux minutes après la présentation, je leur ai donc proposé de voir un film, une idée qui a plu à tous les élèves. Et c'était quand même une idée qui m'a permis aussi de voir qui ils sont. Donc la première journée s'est passée comme ça. Ensuite, pendant la pause de midi, je me suis informé sur les enseignants qui enseignent le secondaire III et j'ai échangé avec eux sur qu'est-ce que je devais préparer exactement pour cette période-là. Ils m'ont rassuré et ils m'ont donné quand même du matériel pour commencer. Le problème, c'est que l'enseignante que je remplaçais ne m'avait pas vraiment laissé des traces bien précises sur le programme ou bien sur le contenu qu'elle enseignait et que je devais continuer. Elle m'avait juste laissé un message qu'il y avait une sorte de cahier maison qu'elle avait fait avec les élèves pour les exercices, c'est tout. Aucun élève ne m'a donné la moindre information sur ce cahier-là.

La première semaine, je me suis donc débrouillé presque seul avec les petites informations que je recueillais des autres enseignants du secondaire III et ainsi de suite. Le directeur adjoint m'avait laissé un petit message sur mon bureau comme

quoi il viendrait voir comment ça se passait après la première semaine. Il m'a rencontré et je lui ai dit que c'est un peu bien. Il m'a prévenu quand même que le secondaire III est réputé le niveau le plus difficile et qu'il fallait me préparer à des problèmes de gestion de classe. Il m'a dit qu'il était disposé à m'aider à tisser un petit réseau de contacts avec les autres enseignants de secondaire III, chose qu'il a bien faite. Il m'a mis en contact avec eux, mais le problème, c'est qu'on n'était pas dans le même local. Il m'a donné leurs coordonnées et il les a contactés pour leur dire qu'il y a un nouvel enseignant, qu'il faut l'aider. Ainsi, certains enseignants m'ont été d'un grand secours, mais il y en avait d'autres qui, au lieu de me donner des stratégies sur la façon de m'en sortir avec les élèves difficiles, transmettaient l'information à la direction comme quoi je ne suis pas capable de gérer ma classe. Il y avait même certains qui venaient comme ça pour écouter quelque chose et l'envoyer à la direction. C'était vraiment leur seul moyen de m'aider, car au bout d'un mois, la directrice est venue me dire : *«Il faut faire attention parce qu'il y a des enseignants qui se plaignent de votre classe. Là, à un moment donné, je peux vous remercier.»* Je ne comprenais pas comment elle me donne cette remarque alors qu'elle n'a jamais mis le pied dans ma classe pour constater dans quelles conditions je travaillais. C'était normal que je ne sois pas capable de gérer ma classe parce que je suis arrivé au milieu de l'année, à un niveau difficile avec des groupes difficiles et je n'avais même pas la moindre idée sur le contenu à enseigner et des exigences d'évaluation. Elle ne pensait pas à tout ça. Heureusement que la remarque est tombée en période des travaux et des examens, car le jour où je me sentais un peu mal à l'aise de gérer ma classe, je leur imposais un travail noté à faire sur place pour 15 - 20 minutes. Je faisais cela juste pour les calmer, pour les stabiliser un peu, et ensuite je reprenais le contenu que je devais leur enseigner. C'était ma seule stratégie en fait. Entre-temps, je me renseignais toujours sur la gestion de classe et quand j'ai commencé mes cinq cours requis pour le brevet, j'ai choisi directement comme premier cours, la gestion de classe. Ces cinq cours-là m'ont beaucoup aidé à me réadapter, à m'adapter vraiment au milieu et à la réalité de l'enseignement ici au Québec, car je m'en suis sorti avec une évaluation positive. En effet, à partir du mois d'avril, je me suis

préparé à tout faire, à tout renommer, à présenter la matière autrement et en fin de compte, j'ai réussi à le faire.

Un autre défi que je devais surmonter était d'ordre culturel et linguistique et je trouvais cela normal puisque c'était mon premier contact avec les élèves québécois. Je ne comprenais pas comment ils parlent et ce qu'ils disent. J'avais de la difficulté à comprendre les premières semaines. Il y avait des expressions que je ne comprenais pas. Je captais, je cherchais dans le dictionnaire et petit à petit, j'ai fait mon petit dictionnaire québécois. Plate, ça veut dire quoi? Plate : vous voulez dire plat? Qu'est-ce que cela veut dire? «*Plate c'est comme monotone, comme ennuyeux.*» Mais ennuyeux dit mieux la chose! «*Aah, non! On dit plate.*» Et le lendemain, les élèves disaient : «*C'est pas plate, c'est bien.*» C'est à partir de là qu'on a quand même géré la situation entre nous. Du point de vue culturel, je n'étais pas habitué à leur façon de parler aux enseignants sans le moindre respect et aux relations garçons-filles d'ici. Face à cela, je me référais aux règles de comportement et au code de vie. C'était un code de vie que j'appliquais par mes propres principes. Je l'appliquais sur moi en premier et ensuite sur eux et ça se passait bien comme ça.

La première semaine, c'était une période particulièrement difficile. Franchement, je pense que j'ai rendu les choses de la meilleure façon qu'on peut s'attendre, car c'était une école réputée difficile, un niveau réputé difficile et des groupes réputés difficiles aussi. J'ai appris que l'enseignante qui était là avant moi a anticipé son congé parce qu'elle était tombée sur des groupes difficiles. Ici, les milieux défavorisés veulent dire des élèves difficiles. Chez moi, c'est tout à fait le contraire. Un milieu défavorisé veut dire un enseignement idéal avec un élève idéal dans une école idéale. J'étais habitué à des élèves exemplaires : pas le moindre clin d'œil avec des classes qui dépassaient les 45 élèves et des objectifs de cours atteints à 100%. J'avais donc cette idée quand j'ai accepté ce premier contrat ici. J'ai donc pris l'engagement sans savoir ce qui m'attendait. Cependant, je ne regrette pas d'avoir pris cet engagement, car avec le temps, mes relations avec les élèves sont allées en

s'améliorant. Au début, en janvier, c'était difficile, mais au mois de juin, j'avais réussi à créer de bonnes relations avec certains élèves. Il y avait un élève particulièrement difficile, c'était l'élève le plus difficile de l'école. Il était réputé le plus perturbateur dans toute l'école. Alors là, mon objectif c'était de ramener cet élève à l'ordre. Alors, là, j'ai réussi à le faire et on avait vraiment du mal à se quitter fin juin. C'était exactement le 22 juin, c'était la dernière journée. Et depuis, je tiens toujours à me rappeler de cette expérience, comment j'ai fait pour gérer ma situation, ça s'est très bien terminé en fin de compte.

Concernant l'enseignement, c'était aussi tout un changement de pratique. Par rapport au contenu pédagogique, on ne fonctionnait pas selon l'approche par compétence comme ici et on n'était pas vraiment performant dans de telles approches. La première semaine, je ne savais pas ce que voulaient dire les compétences disciplinaires et les compétences transversales. Je me suis renseigné sur Internet et auprès des collègues. Ainsi, j'ai adapté mon contenu par rapport aux compétences à atteindre. Chez moi, on était comme classique, mais pas tout à fait magistral. Les élèves prennent des notes, posent des questions sur les parties qu'ils ne comprennent pas, mais ici ce n'est pas comme ça. On doit laisser les élèves exprimer ce qu'ils pensent. En plus, ici, on doit travailler tout en même temps pour bien s'adapter aux besoins de l'élève. Je ne dois pas enseigner uniquement le français comme chez moi, je dois aussi tenir compte de l'état émotionnel de l'enfant, de ses intérêts, de son origine sociale et culturelle, etc. Tout cela fait partie de notre mission en tant qu'enseignant et cela m'a amené à changer beaucoup, ce que je trouve positif, car si l'élève est satisfait, l'enseignant l'est aussi. C'est mon thermomètre dans ma carrière : trouver que l'élève est satisfait dans chaque période ou dans le travail en général. Pour moi, le virage vers cette orientation a été facile, car cela m'intéresse personnellement et je l'appliquais de façon intentionnelle et spontanée.

Du côté administratif, c'était aussi de grands changements. Ici, on doit être performant au niveau de l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et

de la communication. Il fallait s'adapter à la façon de faire les bulletins, car c'est tout à fait différent de ce qui se passe chez moi. Chez nous, on peut rester deux ans, même trois ans sans changer la façon d'administrer les examens, ici il faut être tout le temps à jour, car tout change vite. Même la façon de prendre les présences, c'est tout à fait différent. C'était vraiment des défis importants qu'il fallait relever au début.

Ma deuxième année, je travaillais dans une autre école secondaire de la même commission scolaire. J'avais un contrat à temps plein et j'enseignais le secondaire I et le secondaire V depuis le début jusqu'à la fin de l'année. C'est une petite école dans un très beau quartier avec une très bonne clientèle. Ça s'est très bien passé, parce que le milieu, ici, influence l'école et influence les choix des enseignants et le travail des enseignants. C'était très éveillant pour moi. Franchement, les élèves de cette école tiennent à respecter et à profiter du maximum de la période d'une façon qu'on ne peut pas imaginer. Je compare toujours ma situation de cette façon : ma première journée, le premier contrat, la première école. Le premier commentaire que j'ai entendu d'un élève: *«Ah, il va voir plus!»* Ensuite, le deuxième contrat, c'était dans une autre école. Le premier commentaire ou la première phrase que j'ai entendue d'un élève était: *«Bonjour monsieur Karim! C'est bien vous, monsieur Karim, notre nouvel enseignant de français?»* J'ai dit oui, c'est bien moi. Regardez les deux façons d'accueillir un enseignant. Ça m'a très agréablement influencé.

Maintenant, je suis dans ma troisième année et je travaille dans une autre école secondaire où j'ai fait mes stages en cours d'emploi. C'est une grande école, dans un beau quartier, avec une bonne clientèle. Franchement, c'est une bonne école où il y a beaucoup d'enseignants immigrants et je me sens beaucoup plus à l'aise. C'est ça la différence avec les autres écoles où j'ai travaillé. Les élèves se comportent très bien. Par rapport au comportement des élèves, c'est comme une école privée, mais c'est l'étiquette publique seulement qui fait la différence. Au bassin, quand on propose les postes, tout le monde fait tout pour obtenir un poste à cette école. Aussi, c'est un milieu plus mosaïque, multiculturel, plus varié.

Par rapport à l'enseignement et à la gestion de classe, je dirai pour conclure que mes cours, mes stages et les conseils des collègues m'ont beaucoup aidé jusqu'à présent. Je pense qu'il devait y avoir une sorte d'encouragement pour les anciens pour accompagner les nouveaux enseignants. C'est grâce à mon enseignante associée, 25 ans d'expérience, que j'ai appris beaucoup de choses. Elle venait m'assister dans ma classe et après je lui posais des questions : *«Qu'est-ce que je vais faire avec cet élève-là? Avec tel autre, etc.»* Elle me suggérait des idées, je les prenais et je les appliquais tout de suite. Franchement, j'ai réussi rapidement à mieux gérer ma classe. Ainsi, j'ai remarqué que l'élément qui fait la différence est vraiment quand il y a un enseignant ancien qui a de l'expérience, qui partage correctement ce qu'il a comme stratégies, comme astuces pour gérer sa classe. En plus de l'accompagnement, il doit y avoir aussi la part de l'enseignant immigrant lui-même. Il doit s'ouvrir aux autres, être souple vis-à-vis des élèves, s'impliquer dans les activités de l'école avec les autres enseignants, montrer qu'il n'est pas différent des autres et avec quelques concessions au niveau culturel, tout doit bien aller. Il y a certains qui le font plus que d'autres et ils réussissent. Ainsi, il faut aussi être tenace devant les différents défis. Moi, tout le monde me qualifie de tenace. Même devant des remarques très sévères de la direction, je ne lâche pas. Devant les difficultés de taille, je prends toujours cela comme une occasion pour enrichir mon expérience. Par exemple, au début de mon premier stage, je me demandais toujours pourquoi on me donnait la 4^e période avec le groupe le plus difficile, à la dernière journée de la semaine. Et mon enseignante associée ne cessait de me dire que ça ne marche pas bien. Même quand la période se passait plutôt bien, elle oubliait toujours de mentionner les points positifs pour ne retenir que les points négatifs. Et c'était le groupe le plus difficile pour tous les enseignants. J'étais sur le point d'abandonner mon stage, mais à un certain moment, j'ai changé d'avis. Je me suis dit que je dois continuer et que je ne vais pas lui donner la moindre chance, dans les prochaines périodes, de me faire la même remarque. De plus, même si, au fond, je n'étais pas convaincu de ses remarques, je répondais toujours positivement en disant : *«J'accepte, merci beaucoup pour votre aide. Ce*

sont des remarques que je dois prendre en considération dans les prochains cours.»

J'ai constaté par après que ses remarques m'ont beaucoup aidé en m'obligeant de revoir ma stratégie, de revoir ma gestion de classe. En fin de compte, j'ai fini par obtenir son approbation, car quelques semaines plus tard, elle est venue me dire que c'est vraiment parfait, que c'est correct. Donc, ce que je peux conseiller aux autres, c'est de ne pas prendre les remarques comme des remarques personnelles pour en fin de compte, améliorer leur pratique. Je me rappelle, au début du stage, on était cinq nouveaux enseignants immigrants, mais nous sommes deux qui ont réussi à continuer jusqu'au bout.

Quant à mon avenir de carrière, je viens de terminer une année plutôt bien. Je suis optimiste, car dans cinq semaines ou six semaines, il y aura le bassin pour l'année prochaine. Je pense que j'aurai un bon poste. Je suis sur la liste de priorité d'emploi déjà, il reste quand même à espérer une bonne évaluation et une bonne ambition pour l'avenir.

7 RÉCIT DE LATIFA

Je suis enseignante de formation. J'ai un cursus un peu particulier. J'ai fait mon primaire et le début du secondaire dans mon pays d'origine, le secondaire en France et l'université dans mon pays d'origine. À l'université, j'ai d'abord fait 4 ans en Mathématiques et je suis sortie avec un diplôme de Licence en Maths. Dès l'obtention de ma licence, j'ai commencé à travailler dans mon pays d'origine. Je faisais alors des remplacements. C'était des mini contrats de 15 jours maximum. Comme je n'avais pas un contrat à temps plein, j'ai repris tout de suite une autre formation de quatre ans en français, car je ne voulais pas rester à la maison. Ainsi, au bout de ces quatre ans, j'ai obtenu un diplôme de Licence en français. Dès l'obtention de ce diplôme, j'ai commencé à faire des remplacements et j'enseignais le français langue seconde au moyen et au Lycée. Pendant que je faisais les remplacements, je me suis inscrite en maîtrise et j'ai fait deux ans en didactique du français et des mathématiques. Concernant mon expérience en enseignement, j'ai d'abord fait les remplacements pendant deux ans puis j'ai obtenu un contrat à temps plein pour enseigner les mathématiques. J'ai été titularisée dans mon poste et j'enseignais uniquement les mathématiques durant quatre ans et demi avant de venir au Québec. En tout, je totalise 6 ans et demi d'expérience d'enseignement dans mon pays d'origine. Au Québec, j'ai 3 ans et demi d'expérience d'enseignement, dont deux ans en enseignement du français langue seconde et 1 an et demi en enseignement des mathématiques au secondaire.

Dans mon pays, la vie était très dure et mon mari ne se sentait pas bien du point de vue socioprofessionnel. En effet, il est ingénieur de formation et moi professeure, mais financièrement, on n'était pas capable d'assouvir tous nos besoins. C'est pour cela que nous avons demandé la résidence permanente au Canada. Après trois ans, on nous a donné le visa de résident permanent et nous sommes venus directement. On s'est donc un petit peu sauvé.

Nous sommes arrivés au Québec, dans la région de Montréal, en décembre 2005. L'adaptation n'était pas trop dure pour moi, car j'avais déjà vécu en France. Je connaissais donc un peu le système de l'étranger. Au début, ce n'était pas évident avec l'hiver, mais on s'attendait à ce qu'il fasse froid. Durant les deux premiers mois, on s'est occupé à trouver un logement et une garderie pour nos enfants. Après, notre priorité était de trouver un emploi. Franchement, j'ai eu une chance inouïe, car le premier février, j'ai trouvé du travail juste à côté de chez moi. C'est ma mère qui m'a appelé de mon pays d'origine, par Skype, pour me dire qu'on cherche quelqu'un pour faire du travail par appel téléphonique à côté du métro Henri-Bourassa. Elle aime surfer sur Internet et c'est grâce à elle que j'ai eu ce travail. J'ai donc appelé puis ils m'ont fait passer une entrevue. Par la suite, ils m'ont appelé pour commencer le travail. Je suis restée là-bas pendant deux ans et demi à peu près, car après, j'ai obtenu mon permis d'enseigner.

Concernant la recherche d'emploi en enseignement, j'ai d'abord demandé l'évaluation comparative de mes diplômes. C'était en 2006. J'ai appelé au ministère de l'Immigration et des communautés culturelles et je suis tombée sur une dame sympa qui m'a tout expliqué. J'ai envoyé mes trois diplômes (deux de Licence en mathématique et français langue seconde et un diplôme de maîtrise en didactique de l'enseignement du français et des mathématiques), les relevés de notes ainsi que la traduction des documents. Au bout d'un mois et demi, ils m'ont donné l'équivalent d'un Bac de trois ans en français langue seconde, un bac de trois ans en maths et deux ans de maîtrise en didactique de l'enseignement des maths et du français langue seconde. Après avoir obtenu l'équivalence des diplômes, je n'ai pas demandé le permis d'enseigner tout de suite, car j'avais des enfants en bas âge et le plus petit, qui avait 1 an et demi, était souvent malade. J'avais aussi des problèmes au niveau de la garderie. C'est pour cela que je me contentais de petits boulots qui me permettaient de m'absenter quand mon fils était malade. En 2008, j'ai pu trouver une bonne garderie pour mon fils et c'est à ce moment que j'ai envoyé le dossier de demande de

permis d'enseigner au ministère de l'Éducation. Après trois mois, ils m'ont accordé un permis d'une validité de cinq ans pour enseigner les mathématiques au secondaire et le français langue seconde au primaire et au secondaire. Le permis était renouvelable à condition d'avoir commencé les cinq cours requis pour avoir un brevet d'enseignement. Il s'agit de deux cours en didactique, un cours sur le système scolaire québécois, un cours sur l'évaluation des apprentissages et un cours sur la gestion des élèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage. Pour mon cas, je n'avais pas de stage à faire. Dès l'obtention de mon permis, j'ai commencé les cours et je les ai finis cette année. J'attends donc le brevet.

Après l'obtention de mon permis d'enseigner, j'ai déposé mon dossier de demande d'emploi, en dehors de Montréal, dans une commission scolaire qui était proche de chez moi. J'ai été vraiment chanceuse, car cette commission scolaire m'a offert un contrat à temps plein à partir du mois d'octobre jusqu'à la mi-juin. Je faisais de la francisation, dans quatre écoles, aux enfants immigrants nouvellement arrivés au niveau primaire. Je n'ai pas pu travailler toute l'année, car à la mi-mars, on m'a mis en retrait préventif pour raison de grossesse. Durant les six mois de travail, je n'ai jamais rencontré de problèmes. En effet, je changeais souvent d'écoles, mais le peu de temps que j'y passais, je trouvais que les gens étaient sympas.

L'année suivante, la même commission scolaire m'a offert un autre contrat, toujours en francisation, pour remplacer une enseignante qui venait d'abandonner son poste. C'est dans cette école où j'ai rencontré les vrais problèmes. J'ai vécu des événements malheureux avec la directrice adjointe et certains collègues. C'était vraiment monstrueux. Dès les premières semaines, la directrice adjointe me faisait de petits piques du genre: *«Vous avez vidé notre compte, vous avez explosé le budget de la francisation, vous encaissez trop.»* J'ai dit : mais comment ça, j'encaisse trop? Puis elle m'a dit : *«Oui votre salaire est trop élevé par rapport à l'autre enseignante, vous nous avez ruinés.»* Je lui ai dit que c'est normal qu'on me donne un grand salaire d'autant plus que j'ai plus d'années de scolarité et une grande expérience par rapport

à celle que j'avais remplacée. Par ailleurs, ce n'était même pas moi qui déterminais les échelles salariales. Puis elle m'a dit: «*Oui, mais quand même vous avez explosé le budget.*» Durant toute l'année, chaque fois que je lui disais bonjour, elle me regardait puis elle tournait la tête. Je ne comprenais pas pourquoi et j'étais malheureuse. À la fin de l'année, sept jours avant la fin de mon contrat, la directrice de l'école m'a appelée et m'a dit que c'était pour mon évaluation. Elle m'a montré l'évaluation que la directrice adjointe avait faite à mon égard. Elle avait écrit que je ne communique pas bien en français, que je ne prépare pas bien les documents d'évaluation et que je n'agis pas de façon éthique. Je n'en revenais pas, car elle m'a évaluée sans avoir jamais mis le pied dans ma classe. J'étais étonnée d'entendre que je ne communique pas bien en français, mais je me suis rappelé un incident qui m'est arrivé avec elle. Un jour, la directrice adjointe a dit: «*Ferme les lumières!*» Comme j'ai l'habitude de corriger les élèves, j'ai dit automatiquement sans réfléchir: éteins les lumières. Donc, je l'ai corrigée sans m'en rendre compte et probablement que cela l'a beaucoup choquée. Je suis allée voir la directrice adjointe pour lui demander sur quelle base elle m'avait évaluée sans avoir jamais mis le pied dans ma classe. Elle m'a répondu qu'elle n'avait pas besoin de venir voir, qu'elle me voyait agir dans les couloirs. Je lui ai demandé si j'avais un cours à donner dans les couloirs, mais elle ne voulait pas m'écouter. Par après, elle m'a dit qu'elle me déconseille pour un autre contrat. C'était n'importe quoi et je n'en revenais pas. Je lui ai dit que je ne suis pas d'accord avec son évaluation puis elle m'a dit: «*Oui, mais vous devez le signer.*» Comme j'étais hors de moi, je n'ai pas fait attention, j'ai signé et je suis partie. Quand je suis allée me plaindre à mon syndicat, ils m'ont dit que je n'aurais pas dû signer. Mon contrat devait prendre fin un lundi, c'était le 21 juin et moi je devais voyager samedi, le 19 juin. Vendredi, le 18, j'ai travaillé comme une malade pour tout mettre en ordre avant de partir. J'avais même été voir les responsables de la francisation pour leur dire que je ne serai pas là le dernier jour. Ainsi, avant la fin de mes vacances, ils m'ont envoyé une lettre me disant qu'on me raye de la liste d'appel pour avoir reçu une évaluation négative et pour avoir rompu mon contrat. J'ai appelé pour expliquer mon cas puis ils m'ont répondu que je n'ai aucune possibilité de recours. J'ai contacté mon syndicat,

mais ils m'ont répondu qu'ils ne peuvent pas intervenir pour le simple fait que je n'étais pas titulaire. J'ai laissé tomber et je n'ai plus travaillé avec cette commission scolaire.

Quant à mes collègues, certains étaient sympas avec moi tandis que d'autres étaient des gens à proprement dit racistes. Un jour, une collègue québécoise m'a invitée à manger avec elle dans la salle des profs. Quand je suis allée à sa rencontre, elle était avec une autre collègue. Je me suis assise puis l'enseignante qui était avec elle a tout de suite arrêté de parler, puis elle est partie. Ma copine était gênée et elle se demandait pourquoi elle a réagi ainsi. On est resté ensemble à causer en mangeant. Par après, d'autres enseignants sont venus à notre table. Au bout d'un moment, ils ont commencé à critiquer les parents qui imposent le ramadan à leurs enfants, après c'était la polygamie des hommes musulmans, etc. J'ai fait comme si je n'avais rien entendu. C'était devenu le sujet principal puis, d'un seul coup, comme ils voyaient que je ne réagissais pas, une m'a prise par la main et m'a dit : *«Et toi, ton mari a combien de femmes?»* Je leur ai dit que mon mari n'a qu'une seule femme, de même que mes oncles et mon grand-père. Ils voulaient me blesser tout simplement.

L'année suivante, je travaillais dans deux commissions scolaires de la région de Montréal. Je faisais la suppléance dans une et j'avais un contrat à temps partiel (40 %) dans l'autre. J'enseignais les mathématiques au secondaire III. C'était dans une école où il y a beaucoup d'immigrants. Dans la salle des profs, il y avait deux Algériens, un Marocain, un Haïtien et huit Québécois. Il y avait une entente extraordinaire, car les enseignants, dans cette école, ont une grande ouverture d'esprit. Je leur ai dit ce que j'ai vécu, dans la première commission scolaire, la seule fois où j'étais restée dans la salle des profs. Les enseignants québécois ne comprenaient pas comment on peut être aussi borné. Eux, ils avaient l'habitude de voir des étrangers, ils n'étaient pas ignorants. Quand la directrice adjointe m'a fait une évaluation, c'était excellent partout. J'aurais aimé prendre cette évaluation, la donner à la première commission scolaire où on m'a évaluée injustement et leur

demander de comparer l'évaluation d'une personne raciste et celle d'une personne qui a l'habitude d'employer des immigrants.

Dans toutes les écoles où j'ai travaillé, je n'ai pas reçu d'aide au début. À la première école, j'ai signé le contrat et le lendemain je devais être en classe. J'ai eu donc une journée pour préparer mon document pédagogique. J'avais des élèves nouvellement arrivés, qui ne parlaient pas ou parlaient moins le français. On me demandait de les évaluer et de les classer, mais je ne savais pas comment le faire. J'étais livrée à moi-même et je n'avais aucun matériel, aucune documentation, uniquement des jeux. Évidemment, je me suis débrouillée toute seule. Heureusement, dans la commission scolaire où je travaillais, on donnait de petites formations aux enseignants immigrants et je me suis inscrite à toutes. Mais, le problème, c'est que ces formations étaient dispensées un mois ou deux mois après le début des cours, mais ça m'a quand même aidée. Par la suite, je suis allée voir mes collègues, eux ils avaient des documents, des exercices, mais ils ne pouvaient pas me les prêter. Ils m'ont orientée vers une orthopédagogue, car j'avais des enfants autistes dans ma classe. Elle m'a beaucoup aidée, car elle m'a tout de suite donné beaucoup d'outils, beaucoup de matériel didactique. Elle m'a aussi autorisée de faire des photocopies que j'ai pu utiliser dans les quatre écoles où je travaillais. Dans la deuxième année, je n'ai pas eu de problème, car l'enseignante que j'ai remplacée avait beaucoup d'outils didactiques. En plus, j'avais déjà ma petite banque d'outils.

À l'école secondaire où j'enseignais les mathématiques au secondaire trois, à Montréal, on m'a donné l'accès à des sites, mais à part ça, personne ne m'a expliqué comment ça fonctionne. On m'avait dit qu'il y a un guide et dans le guide, il y avait un site Internet où on devait trouver des exercices. Toutefois, on ne m'a jamais montré comment on accède à ces exercices. Je devais me débrouiller toute seule et j'avais donc des difficultés à préparer mes cours. Chaque fois, je préparais des exercices et leurs corrections moi-même. C'est très récemment que j'ai su, par le biais d'un collègue, qu'il y a un livre de cours, qui contient des exercices corrigés.

Personne ne m'en avait parlé. De plus, il y avait un collègue qui donnait de petits résumés de cours. Quand je lui ai demandé d'où il ramène les petits résumés, il m'a répondu que tout se trouve sur le site. Par la suite, il m'a montré comment ça fonctionne, mais si je ne lui avais pas posé la question, il n'allait pas me le dire. Il m'a aussi dit qu'on doit évaluer les différentes compétences, mais moi, je ne savais pas comment on évalue en fonction des compétences. Heureusement, au début, le conseiller pédagogique m'avait fourni des feuilles sur les échelles de niveau de compétences. Ainsi, au début de l'année dernière, je me suis retrouvée avec ça comme documentation à lire pour comprendre ce que sont compétence 1, compétence 2, etc. Ce qui est paradoxal, même les anciens m'ont dit qu'ils n'ont jamais compris ce truc-là, qu'ils rentrent la même note pour les deux compétences. Je trouve qu'il faut vraiment qu'il y ait une formation sur ça.

L'usage du système informatique était aussi un autre défi à relever. On m'avait donné un code, un mot de passe et un nom d'utilisateur, mais personne ne m'avait expliqué comment ça fonctionne. C'est moi-même qui ai cherché le spécialiste en informatique pour m'expliquer comment ça fonctionne, car tout était nouveau pour moi. Je devais donc rentrer les absences et les présences directement en ligne, faire les bulletins à l'ordi avec le code qui correspond au nom de mon groupe. C'est donc le bouche à oreille qui fonctionne, car personne n'a la charge d'expliquer aux nouveaux comment ça marche.

Concernant l'enseignement comme tel, je trouve qu'il n'y a vraiment pas de différence. Chez nous, on a arrêté l'enseignement magistral, on nous demandait d'emmener les élèves à exprimer ce qu'ils déduisent eux-mêmes. Ici, tous les exercices sont étudiés par des mises en situation, des mises en contexte. C'est plus compréhensible. Je comprends qu'on a eu des aberrations dans nos écoles chez moi où on parlait de neige, de tempête de neige alors que ce sont des choses que les élèves ne connaissaient pas. Cependant, je trouve qu'avec cette nouvelle façon d'enseigner, les enfants sont trop livrés à eux-mêmes. L'élève est au centre de son apprentissage et

nous, nous ne sommes que des guides. Moi je ne suis pas d'accord, car il y a des choses qu'on est obligé de donner. Personnellement, je vise toujours d'amener les enfants, avec des situations, à déduire eux-mêmes les conclusions. Néanmoins, je fais toujours une partie du cours magistral. Moi, j'introduis les choses, car si les élèves ne savent pas résoudre des équations, je ne peux pas leur donner un truc sur une feuille et leur demander de lire pour comprendre par eux-mêmes. Qu'on le veuille ou non, moi je le fais personnellement et je vois que ça marche bien avec mes élèves. J'ai une classe de soutien avec des élèves faibles en classe. Quand je leur fais un cours magistral, ils comprennent facilement. Les élèves ont donc besoin qu'on leur montre, qu'on les encadre. Par exemple, j'ai des élèves qui ont passé de 50 % à 83 %. Cela montre qu'ils n'étaient pas bien encadrés.

Pour ce qui est de la gestion de classe, je n'ai jamais eu de problèmes jusqu'à présent. Que ce soit dans la première commission scolaire où j'enseignais aux immigrants, que ce soit dans les deux autres commissions scolaires où j'enseignais dans des classes régulières, je n'ai jamais eu des élèves qui perturbent mon cours.

Dans le nouveau système, je trouve qu'on a tout ce qu'il faut pour bien enseigner. Chez nous, on avait juste 50 minutes d'enseignement, mais ici, c'est 1h15. On a donc le temps d'installer les élèves, de les calmer et de commencer le cours. Je trouve que c'est bien pour les mathématiques. De plus, on a le matériel didactique et les outils adaptés pour bien faire son travail. Il reste juste le soutien de la direction, car les enseignants en ont beaucoup besoin. Les nouveaux enseignants ont aussi besoin d'un encadrement au début pour comprendre le fonctionnement des choses. Cela leur évitera de perdre du temps à chercher comment ça marche. Ce serait aussi bon qu'on permette aux enseignants immigrants d'assister à un cours dans les différents cycles pour voir comment les enseignants d'ici enseignent.

Concernant mon avenir de carrière, j'espère être sur la liste de priorité d'emploi l'année prochaine puisqu'il faut avoir deux contrats pour accéder à cette

liste. Je suis encore à l'école secondaire où j'enseigne les maths. J'ai un contrat à temps partiel (60 %); c'est ça qui restait comme tâche. Par ailleurs, ça m'intéresse de ne pas faire du 100 % tant que mes enfants sont encore petits. Physiquement, je ne serai pas capable, car je me fatigue énormément.

8 RÉCIT DE MARIYA

Je suis enseignante de formation. J'ai neuf ans d'expérience en enseignement, dont trois ans dans mon pays d'origine et 6 ans au Québec. J'ai fait ma formation universitaire en lettres françaises, option linguistique et je suis sortie avec un diplôme de maîtrise en linguistique. Après, j'ai fait une année de formation en enseignement du français et cette formation était sanctionnée par un diplôme de maîtrise en enseignement du français. C'est d'ailleurs cette formation qui m'a permis d'avoir l'équivalence de diplôme pour pouvoir enseigner au Québec. Chez moi, j'ai enseigné le français dans une école privée pendant 3 ans. J'étais légèrement mieux payée par rapport à ceux qui travaillent dans l'enseignement public, mais je ne gagnais pas assez. Au bout de trois ans, j'ai quitté l'enseignement pour travailler comme chef de bureau dans une compagnie française. Là-bas aussi, je me rendais compte que je ne gagnais pas assez pour vivre décemment. Comme je ne voyais pas d'autre issue, j'ai préféré immigrer au Canada pour tout recommencer à zéro. Pendant que notre demande de résidence permanente était en cours de traitement, j'avais déjà l'idée que j'allais devenir prof alors que je ne connaissais pas du tout le système.

Je suis arrivée au Québec, dans la ville de Montréal en mars 2004 en compagnie de mon mari. Je n'avais pas d'amis, pas de contacts, mais petit à petit, j'ai pu construire un réseau puis un groupe d'amis. L'adaptation n'a donc pas été difficile pour moi. Comme je parle français, c'était facile de m'adapter. Seulement, au début, j'avais des difficultés à comprendre pourquoi on dit dîner à midi et pas le soir. Au niveau de la culture, je trouvais qu'on est différent des Québécois. Comme c'est moi qui avais pris la décision de venir, je savais que je ne devais pas leur imposer ma culture. Ce n'était donc pas à eux de s'adapter à moi, mais heureusement, je trouvais qu'ils s'intéressaient à ma culture. Cela m'arrangeait beaucoup, et ça m'a permis d'avoir de l'intérêt pour la leur et on trouve pas mal de points communs entre nous les Européens et les Québécois.

À mon arrivée au Québec, j'ai demandé l'évaluation comparative de mon diplôme de maîtrise en enseignement du français. Malheureusement, mon diplôme n'a pas été reconnu comme tel, mais quand même, ils m'ont donné quatre ans de formation, donc l'équivalent d'un baccalauréat. Pour ce qui est du permis d'enseigner, une connaissance m'avait donné une fausse information comme quoi je n'allais pas avoir un permis d'enseigner tout de suite. J'ai donc décidé de refaire mes études, mais j'ai dû attendre un an avant de m'inscrire à l'université. Je devais d'abord passer des examens en anglais, en français et en mathématique pour être admise au Bac en éducation à l'université. Durant le temps que je préparais mes examens, j'avais besoin de travailler pour gagner ma vie. Sur ce, j'ai été chanceuse, car je n'ai pas eu de difficulté à trouver du travail. Je suis arrivée en mars et vers fin juin, j'avais déjà deux emplois. Je donnais des cours de français pour adultes dans un collège et je travaillais en même temps dans un centre médical. Comme le travail en enseignement était un remplacement d'été qui ne durait pas longtemps, j'ai aussi travaillé, durant un an, dans une compagnie de vêtements pour gagner un peu d'argent. Cela m'a permis de me préparer aux examens sans trop de difficultés. Après avoir passé tous les examens, je me suis inscrite au Bac en éducation en septembre 2005. Je dirais que j'ai toujours été chanceuse, car la directrice du programme trouvait vraiment inutile de refaire le bac au complet pour les enseignants qui viennent de l'étranger. Elle a fait des démarches auprès du Ministère puis ils ont accepté qu'on fasse un an et demi d'études. Donc au lieu de faire 4 ans, je devais faire 1 an et demi. Je suis restée trois mois à l'université puis du coup, une amie m'a conseillé d'envoyer mon dossier au Ministère de l'Éducation pour demander si je remplissais les critères pour avoir un permis d'enseigner. Moi, je n'y croyais pas. Toutefois, comme elle m'appelait chaque jour pour s'assurer que j'ai envoyé mon dossier, j'ai fini par le faire, mais sans la moindre conviction. Je m'attendais à une réponse négative, mais au contraire, ils m'ont répondu que je remplissais les critères. Toutefois, je devais donner la preuve que j'ai fait trois crédits en didactique. J'en avais déjà fait 15, donc je remplissais tous les critères. Ainsi, j'ai envoyé tout de suite

la preuve que j'ai fait 3 crédits en didactique, puis j'ai eu mon permis au bout de quelques semaines. Finalement, je n'ai fait qu'une session à l'université. À notre époque, il n'y avait pas obligation de passer un certificat en enseignement. Je crois que ça a changé, car ceux qui sont venus à partir de 2006, peu importe ce qu'ils ont fait comme études à l'étranger, ils doivent passer 15 crédits obligatoires pour avoir un certificat en enseignement. Moi je n'ai pas fait ça. On m'a d'abord donné le permis puis, pour avoir le brevet, je devais travailler et réussir un stage probatoire. Ça a été rapide, car en deux ans, j'avais le brevet et j'avais aussi un poste permanent.

Après avoir obtenu mon permis d'enseigner, j'ai déposé mon dossier de demande d'emploi dans une commission scolaire de la région de Montréal. Là aussi, je dirais que j'ai fait la demande au bon moment, car il n'y avait personne sur les listes d'attente. Lorsqu'on m'a appelée, je m'attendais à avoir une suppléance, mais à ma surprise, c'était un contrat à temps plein de février 2006 jusqu'en juin 2006 pour enseigner le français langue seconde en classe d'accueil.

Quand je me suis présentée pour la première fois à l'école, j'ai été bien accueillie par la directrice. C'était vraiment un accueil chaleureux. Elle m'a présentée aux collègues, puis elle m'a montré mon local. Je n'avais aucune information sur comment ça se passe en classe d'accueil. J'ai ouvert la porte et c'était le grand vide: il n'y avait pas de livres, pas de manuels, pas d'affiches, rien. J'étais stressée et je me demandais comment je vais enseigner sans matériel et je n'avais jamais enseigné en classe d'accueil. J'avais en face de moi des élèves immigrants qui venaient d'arriver et qui ne parlaient aucun mot en français. J'avais donc besoin d'un support, car ça n'a rien à voir avec la classe régulière. J'ai appelé mon professeur de français, de mon pays d'origine, pour lui demander comment je peux m'en sortir. Elle m'a assurée qu'on peut enseigner une langue sans avoir de manuel ou de livre. Franchement, la première journée, c'était l'enfer. Je me demandais si c'était ça ma job. Je n'avais aucun soutien et je devais me débrouiller toute seule. Je suis donc allée à la bibliothèque et j'ai commencé à taper mes textes, car je n'avais pas le droit de

photocopier. Je dessinais à la maison des affiches et, comme j'aime travailler à l'ordinateur, je me suis bien débrouillée avec l'outil informatique. J'ai été voir mes collègues, puis ils m'ont permis de les consulter si j'ai besoin de quelque chose. Comme ils étaient gentils, ils m'ont permis de faire des copies de leurs cahiers. Du coup, je me suis retrouvée avec beaucoup de matériel.

Au niveau de l'enseignement, c'est comme si j'étais débutante, car j'avais arrêté l'enseignement depuis quelques années. De plus, je n'avais jamais enseigné en classe d'accueil. Je devais enseigner à des élèves d'origines différentes, qui apprennent une langue autre que leur langue maternelle. Donc, c'était nouveau pour moi. De plus, j'avais des classes multiniveaux et, quand tu as des enfants de six ans à 12 ans dans la même classe, on ne peut pas leur enseigner de la même façon. Chaque jour, je devais alors préparer des leçons diversifiées en fonction du niveau des enfants. Ce n'était pas évident. Heureusement, mes collègues étaient ouverts, ils me permettaient d'entrer dans leurs classes pour voir comment ça se passe. Je regardais comment ils font la routine du matin, je faisais le tour des locaux, j'admirais leurs affiches. Ils m'ont donné des informations utiles pour m'en sortir. Mon court séjour à l'université m'a aussi été d'une grande utilité. J'avais déjà suivi des cours en didactique et sur le système scolaire québécois. Ces cours m'ont beaucoup aidée, car j'avais théoriquement une idée de ce que je devais faire. Puis, avec le temps, j'ai appris à faire moi-même mes cahiers de lecture, d'écriture et de grammaire. J'avais appris aussi l'informatique et l'usage des technologies de l'information et de la communication à l'université. Tout cela m'a sauvé la vie, car j'utilisais le tableau interactif pour enseigner la lecture, le vocabulaire, etc. Il y avait un projecteur multimédia à l'école et j'étais la seule à l'utiliser. Au bout d'un mois, on m'a dit que c'était une innovation et tout le monde a commencé à l'utiliser.

Concernant la gestion de classe, je n'ai pas eu de problème jusqu'à présent. Franchement, ça n'a rien à voir avec la classe régulière. Cela ne veut pas dire qu'on n'a pas d'élèves problématiques, mais sur 18 élèves, tu peux en avoir trois au

maximum. Par ailleurs, moi je suis quelqu'un de très autoritaire, s'il y a un élève qui dérange, par exemple, je le déplace sur le pupitre à côté de mon bureau dos tourné aux autres. Là, il ne peut plus bouger. Je peux aussi le priver de récréation ou le mettre carrément à la porte. Ils n'aiment pas trop être à la porte, car ils ont peur que la directrice les trouve là-bas. Donc, quand je suis dans ma classe, je deviens le chef et les élèves doivent m'écouter et travailler comme je veux, car on a un but à atteindre à la fin de l'année: maîtriser le français pour intégrer le régulier. Alors, je n'ai pas de problème sur ce point, mes élèves sont très ambitieux : ils veulent tous s'intégrer en classe régulière. C'est vraiment incroyable, ils apprennent vite. Je me sens donc très bien dans mon rôle et je suis très appréciée par la direction et mes collègues.

J'ai commencé ma première année en février et, au mois de mai, ma première évaluation, par la direction, était de nonante-six pour cent (96 %). Cela m'a beaucoup rassurée et c'est grâce à ma directrice que je n'ai pas décroché la première année. De plus, après le premier contrat, elle m'a appelée pour me dire que je pourrai rester pour faire des suppléances si jamais il n'y a pas un autre poste qui s'ouvre. Je n'ai jamais fait de suppléances, car après les vacances, elle m'a appelée pour me donner un contrat à temps plein allant du 15 septembre jusque fin juin. C'est le professionnalisme qui compte pour notre directrice. Par exemple, elle a choisi de mettre un tableau interactif dans mon local et tout le monde était surpris. Il y avait plein de profs québécois qui voulaient ce tableau interactif, mais elle l'a donné à moi. Donc, elle ne choisit pas par la couleur ou le nom de famille, mais par la qualité du travail que tu offres. Elle apprécie beaucoup mon travail, car elle dit souvent aux gens qu'elle a une excellente enseignante en accueil. Jusqu'à aujourd'hui, quand je la vois, c'est comme ma mère.

Quant à mes collègues, ils sont ouverts, mais au début, il a fallu que je fasse le premier pas. En effet, si tu ne leur dis pas bonjour, ce n'est pas obligatoire qu'ils te le disent. Tout dépend de la personne, de sa personnalité. Moi j'ai un sens de l'humour, j'aime raconter des blagues. Mon sens de l'humour a donc facilité mon

intégration. Je fais aussi du sport et de la musique et c'est ça qui m'a ouvert les portes. Je faisais beaucoup d'activités avec mes collègues et, la deuxième année, je me sentais comme chez moi. On travaille normalement en équipe et il y a plus de collaboration. Maintenant, j'ai un grand projet d'écriture d'un livre avec un collègue québécois pour sa classe régulière afin de faciliter l'intégration de mes élèves au régulier.

Concernant les rapports avec le personnel administratif, je m'entends bien avec la secrétaire et le concierge. Quand il y a des sorties, on les fait tous ensemble puis, des fois, ils viennent dîner avec nous. Avec les parents des élèves, je n'ai pas de problème avec eux. Ils sont d'ailleurs très contents de savoir que je suis immigrante comme eux, que je peux donc avoir de l'empathie pour leurs enfants.

Par rapport à mon insertion professionnelle, je dirais que je me sens bien dans mon rôle et je suis bien intégrée au sein de la communauté scolaire. Je participe aux comités les plus importants, particulièrement au comité éthique. Franchement, je me sens égale aux autres. Je dirais que notre école est un peu particulière, car 90 % de la clientèle sont des immigrants. Aussi, la moitié des profs sont des immigrants, surtout en classes d'accueil. J'ai donc de bons rapports aussi bien avec les profs immigrants qu'avec les Québécois. Mais, ce qui est bizarre, mes meilleurs amis sont des Québécois.

Concernant mon avenir de carrière, je ne compte pas bouger pour l'instant, car j'ai un poste permanent. Seulement à mon arrivée au Québec, j'avais beaucoup d'ambition et je pensais faire des études en administration scolaire pour le poste de direction. Maintenant, avec les années, je m'aperçois que les directeurs sont assez occupés. En enseignement, je pense que c'est un petit peu mieux. J'ai le temps de m'occuper de ma fille, de faire du sport, d'aller à la chorale et faire autre chose. Je me sens bien comme ça.

9 RÉCIT DE MICHAEL

Je suis enseignant de formation. J'ai 8 ans d'expérience d'enseignement dont 4 ans dans mon pays d'origine et 4 ans au Québec. J'ai fait mes études universitaires en sciences de l'éducation et celles-ci ont été couronnées par un diplôme de Licence en enseignement de l'histoire au secondaire. J'ai enseigné l'histoire au secondaire, pendant quatre ans, dans mon pays d'origine. Durant cette période, je me rendais compte qu'il y avait un manque d'horizon au niveau professionnel, car je ne gagnais pas bien ma vie. Ainsi, j'ai entrepris mes démarches pour l'obtention de la résidence permanente au Canada en tant que travailleur qualifié. Mais, comme le processus prenait plus de temps, j'ai fait une demande de permis d'études pour venir faire un DESS en andragogie dans une université au Québec. Le permis m'a été accordé et je suis venu au Canada en 2006 avec un statut d'étudiant étranger.

À mon arrivée au Québec, l'adaptation n'a pas été facile. Au plan climatique, ce n'était pas facile de faire face à l'hiver. À l'université, c'était assez difficile au départ, car le système d'enseignement est différent. Dans mon pays d'origine, c'est un peu le système européen, c'est très encyclopédique, très académique tandis qu'ici en Amérique du Nord, les cours sont très pratiques et il n'y avait pas beaucoup de théories. Je trouvais cela plus professionnel qu'académique et c'était difficile pour moi au départ.

Au moment où j'ai terminé mon DESS, mon dossier pour la résidence permanente était pratiquement finalisé. Ayant le droit de m'établir au Québec en main, j'ai commencé la recherche d'emploi en enseignement. J'ai d'abord appelé au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) pour avoir des renseignements sur les procédures à suivre. Ils m'ont dit que je devais d'abord obtenir l'équivalence de diplôme au ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) avant de demander le permis d'enseigner. J'ai donc envoyé mon diplôme de Licence au MICC et mon diplôme a été reconnu. Cela m'a pris trois mois

d'attente. Durant cette période, j'ai passé le test de français, le SEL, et je l'ai réussi. Quand le MICC a reconnu mon Bac en enseignement de l'histoire, j'ai envoyé le dossier de demande de permis d'enseigner au MELS.

Comme j'avais déjà passé le test de français, cela a écourté les délais considérablement. Donc au bout d'un mois, j'ai eu mon permis d'enseigner. Toutefois, les stages que j'avais déjà faits dans mon pays d'origine : stage en enseignement, en observation et en intervention n'ont pas été reconnus. Pour avoir le brevet d'enseignement, je devais donc suivre quelques cours à l'université et refaire les stages. J'ai déjà fait tous les cours et, en ce moment, je suis en stage probatoire à l'école où je travaille à temps plein.

Quand j'ai obtenu mon permis d'enseigner, j'ai déposé mon dossier à la commission scolaire de Montréal pour faire de la suppléance. C'était à la fin du mois d'octobre 2007. Lors de l'entrevue à la commission scolaire, on m'a demandé quelles matières que je pourrais enseigner en dehors de mon champ d'enseignement. J'ai dit le français, puis j'ai aussi dit oui au nouveau programme d'éthique et culture religieuse qui était en première année d'application. J'ai fait de la suppléance deux jours au primaire, puis ils m'ont appelé pour me proposer un contrat à temps plein, qui commençait en novembre 2007. J'ai sauté sur l'occasion, car c'était une chance pour moi. Je remplaçais une enseignante qui partait en congé de maternité et ce n'était pas dans mon champ de formation. Toutefois, j'aurais dû me poser la question à savoir pourquoi j'ai obtenu un contrat aussi facilement et aussi rapidement. Il y avait deux raisons à cela. Premièrement, le programme d'éthique et culture religieuse était en sa première année d'implantation. Il n'y avait pas beaucoup d'enseignants qui voulaient le faire, parce que la plupart c'était des enseignants de l'ancien programme qui était un programme plus religieux. Il n'y avait pas beaucoup d'enseignants qui voulaient s'embarquer dans un nouveau programme. Deuxièmement, c'était une école très difficile, située dans un quartier défavorisé, à majorité québécoise, de la région de Montréal. Donc, la première expérience, ce n'était pas facile. Pas du tout!

Quand je me suis présenté à l'école le premier jour, ils m'ont dit : «*Voilà ton horaire!*», puis j'ai commencé. Je me suis introduit moi-même et puis c'est moi-même qui devais demander où se trouve mon local. Cependant, deux jours avant, j'avais été accueilli par un conseiller pédagogique qui m'avait plus ou moins expliqué comment ça allait se passer le premier jour. Il m'a dit qu'il ne serait pas là ce jour-là. Donc, quand je suis arrivé, j'avais un peu d'informations, le minimum pour fonctionner. Comme je suis quelqu'un de très ouvert, j'ai été voir les collègues pour leur demander des renseignements. Ils m'ont expliqué comment ça fonctionne, c'était quoi la clientèle, les défis auxquels j'allais faire face, etc. Mais, ce sont les collègues qui me l'ont dit, pas la direction.

Ma première journée de classe, c'était en adaptation scolaire. En effet, j'avais quatre groupes de régulier et deux groupes en adaptation scolaire. Ça faisait six groupes. Pour le groupe d'adaptation scolaire, mes collègues m'avaient conseillé d'aller voir la titulaire du groupe le premier jour. J'ai été la voir, mais je n'ai pas reçu des informations si pertinentes que ça. Elle m'a dit: «*Oui, mais, tu fais ton cours, puis s'il y a quelqu'un qui dérange, tu le fais sortir.*» Moi, je pensais qu'il allait m'accompagner le premier jour, mais cela n'a pas été fait. Donc, je suis arrivé en classe, puis pendant que je m'apprêtais à commencer mon cours, un des élèves s'est mis à grimper sur le bureau et, brusquement, il s'est mis à crier. Après, c'est tous les élèves qui criaient en même temps et c'était la pagaille totale. De mon côté, je n'ai rien fait, car j'attendais le retour au calme. Ensuite, tout le monde est venu en classe pour me demander ce qui se passait. Je leur ai demandé de constater eux-mêmes en leur avouant que je n'avais frappé personne. Par après, ils ont calmé les élèves, mais ce fut une première mauvaise expérience pour moi.

Concernant les rapports avec les élèves, mes collègues m'avaient prévenu de rapporter à la direction si jamais ils tiennent des propos racistes. Ils ne m'ont jamais insulté. Entre élèves, j'entendais des propos racistes, mais vis-à-vis de moi, jamais.

Par contre, j'ai vécu des problèmes avec les parents. Un jour, j'ai expulsé de ma classe un élève qui avait un comportement irrespectueux. J'ai été en parler au directeur adjoint qui l'a suspendu. Au retour de la suspension, selon les règlements de l'école, il devait y avoir une rencontre entre l'enseignant, l'élève en question et le parent. Puis, le directeur adjoint m'a informé que le parent a refusé la rencontre parce qu'il n'était pas disposé à avoir une rencontre avec un Noir. Ça ne m'a pas choqué, car je commençais un peu à prendre de l'expérience. Par la suite, le directeur adjoint m'a dit ceci : *«En tout cas, c'est à vous de décider, mais les règlements pour nous, c'est que tant qu'il y a pas de rencontre, il n'y a pas de retour de suspension.»* J'ai dit : *«Bon! Ok, il n'y a pas de problèmes. On attend qu'il se décide. Moi, je le vois mieux, j'ai mon poste. Il reste en suspension jusqu'au jour où le parent décidera de me rencontrer.»* Mais, le surlendemain, la rencontre a eu lieu effectivement. Ça s'est très bien passé, il m'a présenté ses excuses et on a même gardé contact avec ce parent. Il m'appelait pour me demander comment son fils se comportait à l'école, etc. À la rencontre avec les parents, quand ce parent-là venait, on s'assoit ensemble, ça durait des trentaines, quarantaines de minutes. Des fois, on discutait sur d'autres sujets en dehors de l'école. Je ne sais pas pourquoi il ne voulait pas me rencontrer, peut-être qu'il s'était imaginé quelqu'un avec un couteau dans les dents puis, à la rencontre, il s'est peut-être rendu compte que ce n'était pas vraiment le cas, que ce n'était pas pire.

Vers la fin de l'année, j'ai vécu une autre expérience malheureuse avec un élève du secondaire I que j'expulsais souvent en raison de son comportement. J'ai reçu une convocation de la part de la direction me disant qu'il avait rapporté que je l'avais expulsé de la classe après l'avoir frappé. Puis la direction m'a demandé si j'étais prêt à rencontrer les parents, car ils voulaient porter plainte. J'ai dit oui, puis la direction a organisé la rencontre sans avoir jamais cherché à comprendre ni à faire une enquête, rien du tout. Je n'ai pas aimé ce comportement un peu offensant de la directrice, car elle m'a mis en face des parents, le père et la mère, puis elle est restée en retrait. L'élève a alors dit que je l'avais bousculé et qu'il a été cogné contre le mur

en pleine salle de classe. Je lui ai demandé s'il avait des témoins, mais ce qui m'a étonné, c'est qu'on s'est mis à appeler trois élèves qui étaient tous ses amis. Ils sont venus dire qu'effectivement, je l'avais bousculé. Comme il n'y avait que trois élèves dans ma classe, j'ai demandé à ce que la directrice, en l'absence de moi et des parents, puisse aller en classe rencontrer tous les élèves un à un séparément et vérifier si effectivement je l'avais bousculé. Ils ont refusé et le père m'a dit ceci : *«Mais c'est incroyable. Ça fait deux heures qu'on discute, il y a trois élèves qui disent que c'est vrai et vous refusez d'avouer.»* Je lui ai dit que je ne peux pas avouer une chose que je n'ai jamais faite et je leur ai rappelé qu'il faut une enquête. Puis, la directrice a refusé en disant qu'elle ne sera pas là, arguant qu'une procédure pareille est compliquée. Après, elle a simplifié les choses en me disant ceci : *«Vaut mieux avouer puis c'est fini.»* Je n'ai pas aimé ce comportement offensant de la directrice. J'ai refusé d'avouer des choses que je n'avais pas faites, puis à un certain moment, je leur ai dit que je mets fin à la rencontre en leur demandant d'aller porter plainte s'ils veulent me poursuivre. Depuis lors, j'ai attendu qu'on me convoque, mais un jour, la directrice m'a dit que ça a été réglé. Vers la fin de l'année, les autres élèves sont venus me dire qu'ils étaient au courant et que si on les avait appelés, ils étaient prêts à me défendre.

Durant cette année, ce qui a été le plus difficile pour moi, c'était la gestion de classe. C'est sûr que c'est inconfortable, certes, mais on finit par développer un sentiment d'incompétence. C'est-à-dire que quand ça ne marche pas avec un groupe, tu n'arrêtes pas de te questionner : *«Qu'est-ce que j'ai fait de mal? Comment est-ce que je devais aborder la question? Comment font les autres?»* Je me rappelle que mes collègues me disaient : *«Écoute!, c'est une journée à la fois! Ça se passe mal, tu rentres chez toi, tu laisses tout ça à l'école; puis la prochaine journée, ça sera une journée différente.»* Mais, moi, je n'ai jamais pu le faire. En rentrant à la maison, tu es vraiment fatigué, ton estime chute pour un coup, car tu te dis : *«Est-ce que c'est moi qui ai mal fait les choses? Est-ce que je n'ai pas les compétences pour, etc., etc.»*

Ce qui m'a permis de reprendre le dessus, d'avoir moins ce sentiment d'incompétence, c'est que, à la fin de l'année, la direction m'a demandé de renouveler le contrat, car la personne n'allait pas revenir pour l'année suivante. Ils m'avaient même proposé de demander à la commission scolaire de ne pas mettre le contrat à la disposition de tous les autres profs si j'acceptais de le reprendre l'année suivante. J'ai refusé, car je n'ai pas aimé l'expérience et c'est une page que je voulais tourner. Puis, je suis reparti à la suppléance, et par après, j'ai eu mon deuxième contrat dans une autre école très difficile de la même commission scolaire.

J'avais 60 % de la tâche, puis je comblais le reste avec de la suppléance occasionnelle. J'étais dans mon champ, en histoire, mais j'avais une clientèle très difficile. Ce n'était pas en adaptation scolaire, ce n'était pas du régulier non plus, c'était des classes qu'on appelait, dans leur jargon, des *classes de doubleurs*. Là je m'en suis bien sorti, car la meilleure chose qui me soit arrivée, c'est d'avoir commencé dans une école difficile. J'avais vraiment décidé de tourner la page, de recommencer à zéro, car je savais à ce moment comment fonctionne le système. Comme me le disait un des directeurs avec qui je m'entendais très bien : «*On ne rate jamais une occasion de faire une première bonne impression.*» Donc, j'avais compris que ça allait se jouer le premier jour. Ainsi, à ma première rencontre avec les élèves, j'ai su comment les aborder, comment fixer très tôt les règles, les limites et, au fur et à mesure que les relations s'améliorent, tu peux leur donner une marge de manœuvre. Mais, au départ, il faut s'imposer tout de suite, prendre le dessus puis, à la longue, ils apprennent à fonctionner dans le cadre que tu as tracé. Maintenant, j'ai un contrat dans une autre école secondaire, où je fais en même temps mon stage probatoire pour le brevet, je n'ai plus des problèmes de gestion de classe.

Concernant l'enseignement, j'estime qu'il nous manque beaucoup d'informations au début. Par exemple, personne ne m'avait jamais dit qu'il y a un document du ministère qu'on appelle *La progression des apprentissages* qui décrit bien ce que l'élève devrait savoir pour chaque matière, d'une année à l'autre. C'est quasiment après quatre années d'expérience d'enseignement au Québec que j'en ai

entendu parler alors que ce sont des informations pertinentes qu'on devrait avoir dès le début. Donc, par rapport à ça, je restais très collé sur le manuel alors que des fois, les manuels ne correspondent pas à *La progression des apprentissages*. Corollairement à cela, il m'arrivait de passer à côté certaines choses alors qu'elles sont pertinentes.

La planification était aussi un autre défi à relever au début. J'avais un problème de gestion de temps, de savoir à quel moment on doit voir telle chose, combien de temps pour tel chapitre, l'examen du Ministère ça porte sur quels thèmes, etc. Ce sont des informations qu'on n'a pas au début et je ne savais même pas où chercher toutes ces informations. C'est plus tard que j'ai appris à aller les chercher à la commission scolaire, sur le site Internet du Ministère, mais aussi dans les forums de discussions avec d'autres collègues. Je ne savais pas qu'on pouvait échanger sur des situations d'apprentissages en ligne avec les autres collègues. Par exemple, j'élabore une situation d'apprentissage, je la mets en ligne puis je reçois des propositions d'autres collègues en ligne. Je l'ai appris tardivement et quand j'ai commencé à le faire, j'ai trouvé que ça marche très bien.

La première année, j'avais aussi des difficultés liées au changement d'approche d'enseignement. Non seulement la transition n'a pas été facile, mais aussi ça a été long pour comprendre comment il fallait faire. Ici, c'est moins magistral alors que dans mon pays d'origine, l'enseignant donne son cours, il explique et puis ça s'arrête là. J'ai appris que les élèves doivent travailler beaucoup en classe, que l'enseignement ne doit pas être trop théorique et très magistral. C'est une bonne méthode, mais si l'enseignant ne la maîtrise pas bien, il passe à côté. Ce n'était pas facile au début et j'avais l'impression de faire du *sur place*. Des fois, je me rendais compte que les élèves ne progressaient pas comme il fallait et j'avais de la culpabilité. Je me demandais ce que je devais améliorer, mais tout ça donne un sentiment d'incompétence. Toutefois, au fur et à mesure que l'année avançait, je me rendais compte qu'il fallait les faire travailler en classe, etc. De plus, donner un cours auquel

je n'étais pas formé était aussi un autre défi. Il fallait appréhender la matière et me l'approprier, car à l'école où j'étais, il n'y avait pas de manuel étant donné que le cours d'éthique et culture religieuse était une nouvelle matière. Ainsi, j'épluchais dans plusieurs manuels et puis j'élaborais moi-même mes situations d'apprentissage. En outre, avec l'approche par compétence, il faut non seulement des situations d'apprentissages, mais aussi il y a l'évaluation qui s'en suit. Souvent, cela n'était pas fait. Je n'ai pas appris à faire une SAE (Situation d'apprentissage et d'évaluation) à l'université comme les autres enseignants d'ici, j'ai appris à le faire seul, sur le tas, en travaillant. Face à toutes ces difficultés, je n'ai jamais tenté de demander de l'aide à mes collègues alors que je n'avais jamais eu de problèmes avec eux. Je me disais que si j'allais vers eux, pour certaines choses en rapport avec mon enseignement, peut-être qu'il y aurait, de leur part, un jugement par rapport à mes compétences. Donc, j'étais seul à faire face à tous ces problèmes.

La deuxième année, quand j'ai eu mon deuxième contrat dans une autre école, j'ai eu la chance d'avoir un enseignant expérimenté qui m'a accompagné volontairement. Il est venu me voir directement pour me demander si j'étais un nouvel enseignant de l'école, puis il m'a demandé de le suivre dans son bureau et il m'a expliqué tout le fonctionnement. Ce n'était pas sa tâche, mais il me disait qu'il le faisait pour tous les nouveaux. Il m'a demandé la matière que j'enseigne, puis comme c'était en milieu d'année, au mois de janvier, il m'a montré ce qui avait été fait jusque-là : *«Voilà les notes qui sont déjà entrées; toi, ce qu'il te reste à faire, c'est tel pourcentage de la note finale, etc.»* Je trouve que c'est très important d'avoir un enseignant ressource dans chaque école dont la mission serait l'accueil des nouveaux enseignants. Par exemple, quand je suis arrivé ici, j'ai passé au moins deux semaines à faire de la surveillance des élèves à la cafétéria, mais à un endroit qui, au fond, ne m'était pas assigné. Comme ils s'étaient répartis les postes avant mon arrivée, personne ne m'avait expliqué qu'on avait changé les règles de surveillance.

Par rapport à mon avenir de carrière, je pense pouvoir continuer à enseigner pour avoir ma permanence, car je n'ai que quatre ans d'expérience d'enseignement ici au Québec. Seulement, je m'inquiète par rapport à ma retraite puisque j'ai commencé à enseigner à la fin de ma vingtaine. Donc, à l'âge légal de la retraite ici au Québec, je n'aurai pas mes années de cotisation. Et là je me dis que, peut-être, à un certain âge, je n'aurai peut-être plus l'envie d'être à l'école pour enseigner au secondaire I et II. Je ne me vois pas faire encore de la gestion de classe avec des adolescents à 65 ans. Ça me conviendrait de terminer ma carrière à l'éducation des adultes, car c'est plus facile l'enseignement aux adultes. Ce sont des personnes qui savent pourquoi elles sont là. Il n'y a pas de gestion de classe à faire là-bas. Malheureusement, il n'y a pas beaucoup de contrats à l'éducation des adultes. Mon projet est peut-être de continuer les études, faire une maîtrise ou un doctorat à l'université pour enseigner plus tard au Cégep ou à l'université. Je sais que ce sont des milieux assez fermés, mais il y a quand même des possibilités. Dans le pire des cas, je préfère rester au secondaire, mais au niveau de la formation des adultes.

10 RÉCIT DE NADIA

Je suis enseignante de formation. J'ai fait mes études universitaires dans mon pays d'origine. J'ai d'abord fait une formation de 5 ans en enseignement du français où je suis sortie avec un diplôme de Licence en enseignement du français langue seconde. Par la suite, j'ai fait une maîtrise en didactique de l'enseignement du français langue étrangère. Après mes études, j'ai enseigné le français au secondaire pendant 13 ans. Après l'enseignement au secondaire, j'ai été engagée à l'université pour former les futurs professeurs de langue française au secondaire et cela pendant 7 ans. Ici au Québec, j'ai trois ans et demi d'expérience d'enseignement dont deux ans en francisation des adultes et une année et demie en enseignement du français langue maternelle au secondaire régulier.

C'est dans le but d'assurer un bon avenir professionnel à nos enfants que nous avons décidé de venir nous installer au Québec. Nous avons alors demandé la résidence permanente au Canada en 2003 et le processus a duré cinq ans. Quand on nous a donné la résidence permanente, mon mari est venu directement au Québec avec nos deux enfants. C'était en février 2008. Moi je suis venue quatre mois après, donc en juillet 2008.

Personnellement, je n'ai pas vécu de problèmes d'adaptation. C'est vrai qu'il y avait des choses nouvelles, mais je me suis adaptée doucement. Il faudrait dire que quand j'étais jeune, j'ai fait ma scolarité en France et je suis revenue dans mon pays à 25 ans. Donc j'étais déjà habituée à la mentalité occidentale contrairement à mon mari qui avait plus de mal à s'adapter. Je dirais même que j'ai bien vécu cette adaptation puisqu'un mois après mon arrivée, j'ai trouvé du travail dans un centre de formation pour adultes. Quand j'ai commencé à travailler dans ce centre, la direction m'a fait entrer dans une équipe de profs de francisation et cela a facilité mon adaptation.

Pour ce qui est des procédures pour l'obtention des équivalences de diplômes et du permis d'enseigner, ça m'a pris environ 9 mois. En effet, quand mon mari est arrivé en février 2008, il a envoyé tout de suite mon dossier au ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) pour l'évaluation comparative des diplômes. Dans le dossier, il y avait le certificat de scolarité, mon diplôme de Licence et celui de maîtrise, les relevés de notes de chaque diplôme et la traduction des documents en français. Moi j'avais déjà les traductions des documents faites dans mon pays, mais le MICC exige que ces traductions soient validées par les traducteurs du Québec. Ainsi, j'ai dû payer un autre traducteur du Québec pour faire valider les traductions faites dans mon pays. Par la suite, ils m'ont donné l'équivalent d'un Bac en enseignement du français et d'une maîtrise en didactique de l'enseignement du français. Donc, à mon arrivée au Québec en juillet 2008, j'avais déjà les équivalences de diplômes et c'est cela qui m'a permis d'avoir du travail rapidement. Par la suite, j'ai envoyé tout de suite le dossier de demande de permis d'enseigner au ministère de l'Éducation. Six mois après, en novembre 2008, ils m'ont donné le permis d'enseigner. Je n'ai pas passé de test de français, car je suis arrivée une semaine avant que le test devienne obligatoire. Le permis était renouvelable à condition de commencer les cours menant à l'obtention du brevet. Pour avoir le brevet d'enseignement, je devais suivre cinq cours à l'université (un cours sur la gestion des élèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage, un cours sur le système scolaire du Québec, un cours sur la didactique du français, un cours sur l'analyse et conception didactique, un cours sur l'évaluation des apprentissages) et faire un stage probatoire. J'ai fait les cinq cours, il me reste juste un travail à rendre en didactique. J'ai fait aussi mon stage en cours d'emploi cette année.

Concernant mon expérience de recherche d'emploi en enseignement, je dirais qu'elle est un peu spéciale. Quand je suis arrivée en 2008, je lisais un journal puis j'ai vu dans le journal un appel d'offres pour faire de la francisation dans un Centre de formation pour adultes. Je n'avais jamais fait ça dans mon pays, mais j'ai

postulé. Par chance, j'ai été engagée dans ce Centre. Je faisais la francisation à des adultes immigrants qui venaient d'arriver au Québec et qui ne connaissaient pas la langue française. Je suis restée dans ce Centre pendant deux ans et j'avais de bons collègues en francisation. Le seul problème, c'est que je ne pouvais pas rester là-bas, car je voyais que j'avais peu de chance d'y avoir un contrat permanent. J'ai alors commencé à chercher du travail en enseignement général des jeunes. Un jour, j'ai pris mon ordi puis j'ai cherché les numéros de téléphone de toutes les écoles secondaires qui étaient proches de chez moi. À la première école où j'ai appelé, on m'a dit de venir, car il y avait un prof qui venait de partir le matin. Ils étaient vraiment en panne. Ils m'ont alors donné un contrat de 27 % en novembre 2010. C'était une seule classe mais j'ai accepté. Comme je ne pouvais pas joindre les deux bouts du mois avec un contrat de 27%, j'ai continué à enseigner aux adultes jusqu'à la fin du contrat de 3 mois qu'ils m'avaient donné. À la fin du contrat, ils voulaient le renouveler, mais je leur ai dit que je ne voulais pas, car je voulais être en enseignement général où on a plus de chance d'avoir la permanence.

Depuis novembre 2010, j'enseigne le français langue maternelle dans une école secondaire. J'avais une classe qui avait été créée pour des élèves qui étaient faibles en langue et qui avaient besoin d'un suivi rapproché. Je pouvais donc leur apporter plus d'attention puisqu'ils étaient moins nombreux. Quand je me suis présentée dans cette école pour la première fois, c'est le directeur qui m'a accueillie. Après il m'a conduit au local où les élèves m'attendaient. Il a ouvert la porte et il a dit : «*Voilà, c'est le nouveau prof de français*», puis il est parti. C'était comme s'il me jetait dans une fosse aux lions. Ils étaient 19 ou 20 élèves, mais j'ai eu du mal à les maîtriser. J'étais la cinquième prof qui arrivait dans leur classe et, quand ils me regardaient, ils se demandaient si j'allais y passer une semaine et partir comme les autres. Ils étaient vraiment très méchants. Ils savaient que je ne connaissais pas tout à fait le règlement de l'école et ils en ont profité à fond. Ils s'insultaient entre eux en classe et n'avaient pas de respect vis-à-vis des profs, même à l'égard du directeur. J'étais un peu choquée par le comportement de ces élèves. Quand le directeur venait

dans ma classe, ils s'en foutaient complètement de lui. J'étais habituée, chez moi, à des élèves qui craignaient la direction, mais ici ils continuaient à parler et je n'en revenais pas. Je n'avais jamais vu ça. Un jour, le directeur est venu dans ma classe, les élèves étaient en train de travailler en équipe et il y avait une équipe qui avait décidé de ne pas travailler. Ils s'amusaient et je n'ai pas réussi à les maîtriser. Ce jour-là, le directeur m'a reproché d'être trop gentille avec eux, qu'il faut les maîtriser beaucoup plus. Mais, mon seul problème, c'est que je ne connaissais pas le règlement. Par exemple, j'avais un élève qui amenait son ordinateur et qui l'utilisait pendant le cours. J'avais beau lui interdire, mais il ne changeait pas. Je ne savais pas que c'était complètement interdit. J'ai aussi eu une autre élève qui n'était pas d'accord avec moi sur la définition d'un mot. J'ai eu beau lui expliquer, mais elle n'a pas voulu, elle a claqué son cartable et elle est sortie de la classe. À mon avis, c'était une attitude quand même pas normale. J'en ai parlé à mes collègues. Ils m'ont dit comment il fallait réagir. Moi, je ne savais pas qu'il y avait une salle qu'on appelle *Oasis*, où on envoie les élèves qui dérangent en classe. Ça n'existe pas chez moi. Donc mes collègues m'ont montré une feuille qu'on doit remplir quand on sort l'élève. C'est vrai que mes collègues m'ont expliqué les démarches, mais personne n'est venu au début pour me parler de tout ça et personne n'est venu me dire d'aller le voir si jamais j'ai des difficultés. Personne ne m'a parlé des règlements intérieurs de l'école, personne ne m'avait dit que les élèves ont des dossiers en ligne et qu'on pouvait, à partir d'Internet, avoir une influence sur leurs dossiers, appeler les parents, etc. Quand j'ai commencé à appeler les parents, j'ai vu que l'attitude des élèves a changé. Ils ont compris que je fais un suivi. Quant à la jeune fille qui avait claqué la porte avant la fin de mon cours, le lendemain, quand elle est revenue en classe, je l'ai laissée s'installer, puis je lui ai demandé de sortir de ma classe et d'aller dans la salle *Oasis* et j'ai rempli la feuille. J'ai montré aux autres élèves que ce n'est pas parce que je ne maîtrise pas tout à fait le règlement que je me laisserai faire. Dès lors, quand les élèves ont remarqué que je devenais de plus en plus ferme, ils ont changé. Ce qui m'a beaucoup plu, c'est que les profs qui étaient dans des classes à côté ont vu le

changement. Ce sont eux qui venaient me dire que je fais un travail formidable. Cela m'a beaucoup encouragée, ça m'a fait du bien, car moralement j'étais épuisée.

Cette année, je les ai mis à leur place tout de suite. Je reste ferme dans mes décisions et les élèves voient que c'est sérieux. Même le directeur a remarqué le changement. Il m'a vue dehors, puis il m'a convoquée dans son bureau pour me dire que c'est bon, que je fais un bon travail. Ça m'a beaucoup encouragée, car la gestion des élèves n'est pas facile. Par exemple, hier, les élèves du secondaire V avaient l'examen du Ministère. C'était en écriture. Le directeur nous avait ordonné de veiller à ce que tous les élèves déposent leur stylo dès que le signal sera donné. Quand le directeur a sonné, un élève a refusé de poser son stylo et a continué à écrire. Je lui ai dit que ça suffit, je lui ai retiré la feuille et il a piqué une crise. Il a hurlé et m'a insultée de tous les noms devant les autres élèves. Par la suite, il est parti en courant chez le directeur pour lui demander quel genre de prof on leur a envoyé pour la surveillance. Après, je suis allée voir le directeur pour lui dire que je ne suis pas payée pour être insultée par les élèves. Le directeur m'a dit qu'il attendait le prof qui allait venir se plaindre. Il m'a dit que l'élève n'avait pas le droit d'insulter un prof qui applique le règlement et il l'a renvoyé de l'école pour trois jours. C'est une mesure que je ne connaissais pas et j'ai beaucoup aimé l'attitude du directeur.

Franchement, je trouve que le système éducatif québécois est bon. Seulement, c'est qu'on n'est pas au courant de toutes les armes qu'on a en main dès le départ. À l'université, on ne nous a pas donné toutes les informations là-dessus. On nous a donné les grandes lignes du système éducatif québécois, mais on ne nous a pas dit qu'il y a un règlement dans chaque école. Par exemple, les histoires pour appeler les parents, où trouver les numéros de téléphone ou comment faire avec un élève perturbateur en classe, c'est tout ça qui me manquait au début et, moi, je n'avais jamais eu des élèves aussi perturbateurs que ceux que j'ai depuis deux ans. Dans mon pays, des élèves comme ça n'existent pas. C'est un pays religieux, donc vous faites seulement référence à la religion et les élèves se calment.

Quant à l'enseignement proprement dit, je dirai qu'il y a eu beaucoup de changement, car ce n'était pas du tout la même approche. Quand je suis partie, l'approche par compétence venait d'être mise en place, mais on n'avait pas les mêmes moyens que ceux qu'on a ici. En français, par exemple, chez moi on insistait sur la littérature, beaucoup sur la langue et sur la grammaire. Mais, ici, ce n'est pas la même chose. À l'écrit, on insiste sur la typologie textuelle, c'est-à-dire les différents types de texte: texte explicatif, texte narratif, texte argumentatif. Moi ça m'a beaucoup épatée, car je vois que le texte argumentatif est vraiment étudié à fond. Si les élèves maîtrisent un peu la langue, on arrive à faire un texte argumentatif. Ici, on donne beaucoup de techniques aux élèves pour arriver à bien écrire et vraiment je trouve que ça marche bien. Donc au début, j'avais des défis à relever de ce côté-là et je devais faire beaucoup de recherche pour y arriver. Heureusement qu'il y avait de la documentation. J'essayais de suivre les directives telles qu'elles sont données. Puis, mes collègues m'ont expliqué qu'on doit programmer les activités en fonction des examens à venir. Chez moi, on ne travaillait pas comme ça avec des échéances : un texte qui sera écrit et qui devra être écrit à telle date, les élèves doivent faire ça parce qu'il y a un examen à telle date. On ne fonctionnait pas comme ça chez moi. J'ai dû alors revoir ma façon d'enseigner. J'avais une collègue qui donnait la même matière que moi, je discutais beaucoup avec elle sur les étapes et la façon de procéder. Cela m'a aidée à améliorer ma façon d'enseigner et quand je vois que les élèves comprennent, ça me fait du bien. Toutefois, je trouve que le prof d'ici est livré à lui-même. Chez moi, tout est planifié au début de l'année: on sait ce qui sera vu en octobre, en novembre, en décembre, etc. Donc les enseignants sont plus encadrés. Si je n'avais pas de conscience professionnelle, je pouvais leur faire apprendre n'importe quoi, car personne ne vient surveiller et vérifier ce que les élèves sont en train d'apprendre. C'est vraiment dommage et je me dis que quelqu'un sans conscience professionnelle pourrait sacrifier plusieurs générations. Je trouve donc qu'on devrait plus encadrer les enseignants ici. C'est vrai qu'on évalue le prof, mais cela se fait après les bulletins, après un certain temps et c'est vraiment négatif.

Un autre défi que j'ai à relever, c'est de faire les bulletins en ligne, sur Internet. Je trouve cela très fastidieux. Je ne sais pas si je suis de l'ancienne génération, mais je préfère les faire à la main. J'ai une collègue gentille qui m'aide à le faire, mais elle n'est pas obligée. Il devrait y avoir un prof qui est là pour former les nouveaux profs qui arrivent. Je pense qu'un prof de migration récente devrait être jumelé avec un prof immigrant ancien reconnu par le système et qui donne la même matière, car il comprendrait mieux les difficultés auxquelles il peut faire face.

Du côté administratif, ce que je trouve difficile quand on arrive ici, c'est que personne ne t'explique comment fonctionnent les choses, particulièrement le règlement intérieur de l'école et le syndicat. Par exemple, tout ce qui concerne le futur de ma carrière, je l'apprends à travers les échanges avec les collègues. J'aimerais qu'il y ait quelqu'un, du syndicat, qui vient expliquer ou donner des éclaircissements sur la convention collective, car je connais peu de choses sur tout ce qui est de la réglementation qui touche à mon statut d'enseignant.

Concernant mes rapports avec les autres membres de la communauté scolaire, je dirai que je suis dans une école spéciale. Les administratifs sont formidables et les collègues sont vraiment super. La première année, la directrice adjointe m'a fait la remarque que je ne gère pas bien ma classe. Après un certain temps, quand elle a vu que les choses commençaient à bien aller, elle m'a appelée pour me dire que tout va bien. C'est pour cela qu'on a créé d'autres classes pour moi la deuxième année. Ils m'ont donné un deuxième contrat de 83 %. Cette année, elle est venue dans ma classe, elle est restée 10 minutes et elle m'a dit que tout est bien. Je trouve cela encourageant. Lors de mon stage probatoire en cours d'emploi, la directrice adjointe est venue me voir pour le stage et m'a dit que j'ai un bon contact, que les gens disent que je suis une personne agréable. Ça m'a fait plaisir de recevoir ces compliments de la directrice adjointe.

Quant à mes collègues, ils sont vraiment formidables, ils m'encourageaient beaucoup. J'ai un collègue, professeur de français qui me supervisait lors de mon stage en plus du professeur de l'université. Il venait dans ma classe et, après le cours, il me disait ce qui allait bien et ce qu'il faut améliorer. Il m'a dit qu'il était content de moi, qu'il allait demander à la direction de me reprendre pour l'année prochaine. Même les collègues qui ne donnent pas la même matière me souhaitent d'avoir un autre contrat pour l'année prochaine. Ils me disent que je gère bien ma classe et que les élèves m'aiment bien. En effet, ils ont vu les changements au niveau des rapports avec les élèves, car au début, c'était la guerre. Dans l'ensemble, ils sont vraiment très gentils, très coopératifs. J'aime aussi l'ambiance qui règne dans la salle des profs.

Concernant mes rapports avec les parents, je dirai que tout se passe bien. C'est une école dont les élèves sont à 98% issus de l'immigration. Quand on téléphone aux parents pour leur dire que leur enfant a fait des gaffes ou qu'il a été désagréable, en général, les parents le reçoivent bien et ils s'excusent pour leur enfant. Ils sont très coopératifs, mais certains n'ont pas de pouvoir sur leurs enfants. Cette année, par exemple, j'ai découvert qu'il y avait des parents qui donnaient leur courriel à l'insu des élèves. J'ai envoyé des courriels à plusieurs parents : ils étaient très contents de discuter avec moi par Internet. Je leur envoie des nouvelles sur leurs enfants et ils apprécient beaucoup cela. Je crois que je vais le faire plus souvent l'année prochaine.

Avec les élèves, c'était difficile au début, mais les relations se sont améliorées progressivement. Ça demande beaucoup de patience et, surtout, il faut valoriser les enfants quand ils ont fait quelque chose de bien. Quand ils ont bien travaillé, je leur donne des compliments et quand je ne suis pas satisfaite, je dis à l'élève qu'il est capable de mieux faire. Et quand il améliore, je lui dis que je suis fière de lui, que ça confirme ce que je pensais de lui : qu'il est intelligent, qu'il est capable. Des fois j'appelle ses parents pour leur dire qu'il a fait un bon travail et quand l'élève l'apprend, je vois que son comportement change petit à petit. C'est

donc à nous de nous adapter au comportement et à la personnalité de chacun et ça finit par mieux aller.

En ce qui concerne mon avenir de carrière, je ne compte pas faire une marche en arrière. Je suis sûre de vouloir aller de l'avant ici dans ce pays, car je trouve que l'ambiance est bonne, surtout si je reste dans cette école. L'ambiance n'est pas bonne dans toutes les écoles, mais il y a l'exception. J'aimerais rester dans cette école et là, je pourrai me donner à fond. J'espère y avoir un poste permanent, car j'ai beaucoup de projets dans ma tête, mais je ne peux pas m'engager tant que je suis encore à statut précaire.

11 RÉCIT D'OLIVIA

Je suis enseignante de formation et j'ai 17 ans d'expérience dans l'enseignement. Dans mon pays d'origine, j'ai suivi d'abord une formation à l'école normale pour enseigner au primaire. Après cette formation, j'ai enseigné trois ans au primaire, puis je suis entrée à l'université où je suis sortie avec un diplôme de Licence en littérature africaine. Ce diplôme me donnait l'autorisation non seulement d'enseigner le français langue seconde, mais aussi la langue nationale de notre pays dans les écoles secondaires. Ainsi, j'ai enseigné le français et ma langue maternelle pendant deux ans au secondaire, puis j'ai été promue directrice d'une école secondaire que j'ai dirigée pendant dix ans jusqu'à ce que j'obtienne un visa canadien de résident permanent pour venir rejoindre mon mari au Québec. Ici au Québec, j'enseigne le français langue maternelle depuis deux ans après avoir obtenu un diplôme de Baccalauréat en enseignement secondaire dans une université québécoise.

À mon arrivée au Québec, ce n'était pas facile de trouver un emploi et de m'adapter au système d'embauche d'ici. Comme mon mari est arrivé ici trois ans avant moi, il m'avait déjà informée que je ne pouvais pas m'intégrer directement dans l'enseignement. J'ai donc commencé directement les petits jobs comme l'emballage et l'étiquetage en manufacture pendant six mois. L'adaptation au système d'embauche était un grand défi, car chez nous, quand on te donne un travail, on te le donne une fois pour toutes alors qu'ici, quand on te donne du travail, c'est peut-être pour une journée et le lendemain, il faut recommencer à chercher un autre travail. C'était très difficile pour moi, car chaque jour, je ne savais pas si j'allais travailler alors que mon but était d'abord de travailler et non de rester à la maison. Toutefois, au bout d'un certain temps, j'ai pu trouver une manufacture qui m'a offert un travail presque à temps complet, mais j'ai dû le quitter pour aller à l'université.

Au niveau personnel, j'ai vécu beaucoup de changements. Dans mon pays, en tant que directrice d'école, j'étais très respectée, mais ici, je me suis retrouvée au bas de l'échelle. J'étais traitée comme un vaurien, comme quelqu'un qui n'a pas étudié, qui accepte n'importe quoi. Je devais alors me comporter comme quelqu'un qui n'a jamais mis le pied à l'école. Donc c'est ça la vie d'un immigrant, il faut, dans un premier temps, arriver à se rabaisser pour accepter n'importe quoi quitte à ce que tu puisses faire autre chose après. C'était très difficile pour moi, car dans mon pays, j'étais habituée à un travail de bureau, un travail intellectuel, mais pas manuel. Toutefois, je dirais que c'était un passage intéressant, car j'ai beaucoup appris. Même si c'était de petits boulots, ça m'a permis quand même de connaître le Québec et les Québécois, de travailler avec eux, de me familiariser avec le système de travail québécois, de m'orienter et de me déplacer en autobus.

Pour m'intégrer dans l'enseignement, j'ai dû reprendre les études à l'université. En effet, dès mon arrivée au Québec, j'ai d'abord envoyé mon dossier au ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles pour l'évaluation comparative des diplômes. J'ai présenté, pour évaluation, mon diplôme de Licence en littérature africaine. Au terme de cette évaluation, qui m'a pris six mois d'attente, ils m'ont reconnu trois années d'université, mais en précisant que ma spécialité n'était pas reconnue pour enseigner ici au Québec. C'est sûr que j'enseignais le français dans mon pays, mais ce n'était pas vraiment ma formation. C'était donc clair, dans le dossier, que si je veux poursuivre ma carrière en enseignement, je devais recommencer les études. J'étais arrivée au mois de septembre et au mois de septembre suivant, je me suis inscrite à l'université ici au Québec. À l'université, ils m'ont crédité le stage de 3e année et pour le reste, j'ai tout refait du début à la fin.

Durant mes études, dès la fin de mon deuxième stage, j'ai commencé à avoir des contrats de suppléance dans les écoles. En effet, j'avais déjà dépassé les 45 crédits exigés pour qu'un étudiant puisse être autorisé à travailler comme enseignant. Par après, avant même d'avoir mon brevet d'enseignement, j'ai eu un contrat

d'enseignement à temps partiel dans une école secondaire à raison de 10h par semaine. Dans cette école, l'intégration fut la chose la plus difficile pour moi. Quand la directrice m'a vue pour la première fois, elle m'a appelée et m'a dit : *«Écoute madame, toi tu as un ton. Ton français n'est pas normal, ce n'est pas notre ton. Toi, tu enseignes le français, mais ce ton-là, ça ne marche pas.»* Si elle m'avait dit que je n'avais pas la bonne méthode d'enseignement, j'allais m'appliquer, mais le ton, je ne voyais pas comment le changer. Ainsi, je me sentais beaucoup mal, dévalorisée et diminuée un tout petit peu. Cela m'a beaucoup affectée de façon que quand j'avais des difficultés avec ma classe, c'était difficile de me confier à elle ou de lui demander de l'aide alors qu'elle m'avait rejetée au début. J'ai même demandé des heures de suppléance supplémentaires pour rehausser mon salaire, mais on ne m'a jamais accordé cela. Au début, j'avais accepté ce petit contrat en espérant que j'aurais plus d'heures, car c'était une grande école, mais à un moment donné, j'ai vu que ça n'allait pas du tout. Je me demandais pourquoi on me refusait des heures supplémentaires alors que je devais en avoir normalement. Dans mon cœur, je n'arrêtais pas de me culpabiliser, je pensais que c'était toujours le ton, mais est-ce que c'était ça? Je ne sais pas et je ne le saurais peut-être jamais.

Avec les collègues, je n'ai pas été accueillie à bras ouverts comme chez nous. Ce n'était pas la même chose. Les premiers jours, c'est à peine que je pouvais avoir quelqu'un qui pouvait me parler, ils s'en foutaient de moi. À la salle des profs, si tu as la chance qu'on te dise bonjour, c'est déjà bien. La collaboration n'était pas très développée et je devais alors compter sur mes propres connaissances. Par ailleurs, je ne voyais même pas comment je pouvais demander de l'aide à quelqu'un qui ne me disait même pas bonjour. Cependant, avec le temps, tu peux avoir un ami qui peut quand même te parler, à qui tu peux te confier, demander des documents une fois, deux fois, ainsi de suite, mais il faut vraiment être autonome.

Avec les élèves, c'était un autre problème, car j'avais un groupe très difficile. C'était des adolescents de secondaire trois qui dérangent en classe. Quand

je demandais à un élève d'arrêter de déranger, il me répondait n'importe comment. Par exemple, un élève pouvait me dire : *«Eh madame, qu'est-ce que tu dis là? Je n'ai rien fait. Pourquoi tu me cries dessus? Tu cries juste sur moi. Pourquoi tu ne cries pas sur les autres? Tu es raciste.»* Comme quelqu'un qui venait d'un pays où on a l'habitude d'avoir des élèves très sages, obéissants, c'était difficile d'enseigner ici. En tant qu'immigrante, c'était d'abord une surprise, c'était inconcevable, inimaginable qu'un élève se permet de lancer des papiers à son enseignante. Pour le punir, je le faisais sortir de la classe pour aller dans une salle qu'on appelle Oasis (un local où on envoie les élèves qui dérangent en classe), mais malheureusement, au retour, il refaisait la même chose. Cette fois-là, il n'était pas seul, mais quelqu'un d'autre faisait pareil. Il y avait une solidarité entre les élèves et c'est moi qui devenais la risée de toute la classe. De plus, le grand problème des élèves d'ici, c'est qu'ils ont l'habitude qu'on leur crie dessus. Le professeur doit crier pour qu'ils obéissent. Des collègues venaient me dire: *«Tu sais madame, il faut leur crier dessus et ils vont se taire.»* Mais moi en tant qu'étrangère, je ne savais pas comment crier sur les élèves et je ne pouvais même pas le faire, cela n'était pas dans mes habitudes. Même quand je faisais les stages, je regardais comment l'enseignant criait sur les élèves, mais moi j'étais incapable de le faire. Donc, c'est ça qui montre que l'intégration n'est pas si facile que ça, car les valeurs de la personne font partie de son métier et c'est difficile de changer ce qu'on est. Je ne pense pas non plus qu'ils faisaient cela à moi parce que je suis immigrante, mais ils le faisaient aussi à des collègues québécois. Mais pour une immigrante qui n'avait pas l'habitude de voir ça, ça devenait trop. C'est d'ailleurs pour cette raison que j'ai quitté le secondaire pour aller dans l'enseignement aux adultes, car j'étais incapable de crier sur les élèves.

Quant aux rapports avec les parents, je dirais que les parents ne s'impliquent pas beaucoup au secondaire. Je pouvais dire à un parent que son enfant dérange en classe, mais il ne réagissait pas. Il s'en foutait de moi. L'implication au niveau des parents est vraiment meilleure chez nous et là nous avons quelque chose à leur apprendre à ce niveau. Des fois, un enfant peut avoir des problèmes, mais les parents

ne suivent pas beaucoup alors que chez nous, si tu dis à un parent que l'enfant est comme ci ou comme ça, il va collaborer pour corriger le problème.

Au niveau de l'enseignement, la préparation des cours était aussi un autre défi à relever. Non seulement le matériel didactique n'était pas toujours présent, surtout que des fois je ne savais pas par où commencer, mais aussi je n'avais pas beaucoup de temps pour préparer. C'était dur la première semaine, car personne ne te montre le matériel qui est présent dans la classe et je n'avais même pas le temps d'aller le chercher. Je devais me débrouiller seule et je m'en suis sortie grâce à mes collègues de l'université, mais pas de l'école. Au bout de deux ou trois semaines, en fouillant dans les tiroirs, je me rendais compte qu'il y avait du matériel dans la classe que j'aurai pu utiliser, mais qu'on ne m'avait pas présenté. Face à toutes ces difficultés, je trouve qu'il faut vraiment encadrer les immigrants, les accompagner parce que quand on entre en classe pour la première fois, on ne sait pas s'il y a du matériel ou pas.

Ce qui était encore plus difficile au secondaire, c'était la création du matériel. Chez nous, on a un programme standard à suivre pour chaque cours et les documents sont fournis aux enseignants tandis qu'ici, c'est chaque enseignant qui adapte son programme, qui fait lui-même ses documents. Quand tu es nouveau, tu as intérêt à avoir quelqu'un qui te donne directement le matériel avant de commencer et créer ton propre matériel plus tard. Or, quand tu es immigrant, tu ne connais personne, il n'y a vraiment pas d'amis à qui tu peux demander ces documents-là. Quand j'ai commencé à enseigner pour de vrai, lors de mon contrat à temps partiel, c'est là que je me suis rendu compte que j'étais chanceuse d'avoir recommencé la formation à l'enseignement au Québec. En effet, je m'imaginais quelqu'un qui vient d'Afrique, qui ne connaît même pas le système et qui doit être autonome. Ce n'est pas du tout évident, car personne ne t'explique quoi que ce soit, la collaboration n'y est pas. Moi, au moins, j'avais suivi des cours et fait des stages et j'avais des connaissances sur la façon d'enseigner qui est tout à fait différente. J'avais aussi

quelques documents de l'université que j'utilisais sauf qu'il fallait vraiment s'approprier la matière, car ce qu'on apprenait à l'université n'était pas exactement ce qui se passait sur le terrain. Comme j'avais repris les études, je pensais que j'allais affronter facilement la réalité du terrain, mais ce n'était pas vrai. C'était vraiment un choc pour moi.

Dans mon cours de français, j'enseignais des textes québécois. Or, des fois, je me retrouvais avec des termes que je ne connaissais pas nécessairement ou qui représentaient des réalités que je ne connaissais pas. Parfois, il fallait connaître la culture ou l'histoire du Québec pour pouvoir connaître le contexte. Je devais donc chercher le socioculturel du texte alors que le socioculturel québécois, je ne le connaissais pas. Devant ces situations, j'essayais d'être humble et de reconnaître mes limites. Si c'est un texte que je ne connaissais pas, je le préparais d'avance en faisant des recherches pour bien l'expliquer ou alors je demandais à mes collègues. Si un élève me demandait quelque chose que je ne comprenais pas, je lui avouais que je ne connaissais pas tout et des fois je lui demandais de faire la recherche sur Internet pour partager à toute la classe les résultats de sa recherche. Ainsi, nous avons sûrement besoin d'apprendre la culture québécoise et c'est là où entre en jeu la collaboration avec les autres enseignants.

Depuis que j'enseigne au Québec, beaucoup de choses ont changé en moi par rapport à ce qui se passe chez nous. Par exemple, le rapport aux élèves a changé. Ici l'élève est comme un ami, on crée beaucoup de liens avec l'élève alors que chez nous, l'enseignant reste le maître. J'apprécie vraiment la relation enseignant-élève. Je trouve magnifique de créer des liens avec l'élève, faire de lui un ami pour que tu puisses savoir et comprendre ce qu'il vit, car, ce sont ses difficultés qui risquent de gêner ton enseignement et tout. Quand tu connais ses problèmes, cela permet d'adapter ton enseignement à l'élève alors que chez nous, on n'a pas à savoir s'il a des problèmes ou pas. Au niveau de l'enseignement de la matière, ici c'est pratique tandis que chez nous, tout reste théorique. Au niveau de l'évaluation, chez nous on

piège beaucoup plus les élèves alors qu'ici, on *mesure* leurs compétences pour leur donner tout ce qu'il faut pour réussir. Chez nous, c'est la sélection des meilleurs tandis qu'ici, même le moins intelligent doit réussir à sa manière. C'est vraiment des choses que j'ai dû modifier et que j'apprécie beaucoup.

Face à tous ces changements que j'ai vécus, je dirais que l'adaptation n'a pas été si difficile, car la formation reçue à l'université au Québec m'a été d'un grand apport. Par rapport à l'approche d'enseignement, si je n'étais pas retournée à l'université, il y a des points que je n'aurais pas pu changer tout de suite. Mais comme j'avais repris les études au Québec, c'était facile de les appliquer, car déjà quand mes profs à l'université expliquaient ça en classe, je me remettais directement en question et je devais me réajuster chaque fois. La relation pédagogique n'a pas été difficile pour moi, car ma façon d'être m'influençait beaucoup. L'écoute, la patience sont des qualités personnelles qui m'ont beaucoup aidée. Puis, en tant que directrice d'école, je me rapprochais beaucoup de mes élèves, je créais des liens avec eux parce que je devais savoir tout ce qui se passait dans mon école.

Ce qui a été le plus dur pour moi, c'était la gestion de classe. Je vivais des frustrations tout le temps et à un moment donné, je me sentais perdue. Il faut que l'immigrant essaie de surmonter tout ça, mais ça prend du temps, car d'un coup, on est sous le choc et c'est difficile de changer ce qu'on est. Je ne comprenais pas comment je pouvais enseigner autant d'années, être directrice pendant 10 ans, diriger une école de 1000 élèves et ne pas arriver à gérer 25 élèves. Je me culpabilisais et je n'avais plus confiance en moi. Chercher de l'aide était un autre problème parce qu'intérieurement, j'étais devenue incapable. Je les faisais sortir et, au retour, ils refaisaient la même chose ou alors je leur donnais un devoir à faire et au moment de contrôler, ils n'avaient rien fait. J'essayais de les ramener, mais la première personne qui culpabilisait, ce n'était pas l'élève, ni les autres, c'était moi-même. Je me sentais humiliée à 100 %. C'est pour cela qu'on voit des gens devenir fous. Ils n'en sont pas responsables, c'est le système. Moi je me trouvais compétente : non seulement je me

débrouillais bien dans ma façon d'enseigner, de préparer mes cours, mais aussi j'étais quelqu'un qui savait quoi faire. Je ne pouvais pas supporter tout ça, car mes attentes n'étaient pas comblées. Quand tu as 75 minutes à enseigner et que tu te rends compte que tu n'as enseigné que 30 minutes, peut-être la directrice ne le saura même pas, même l'enseignante d'à côté peut ne pas savoir ce qui s'est passé, mais toi dans ton cœur, c'est toi qui sais. Tous ces enseignants qui quittent l'enseignement, ce n'est pas que les autres les jugent incompetents, ce sont eux-mêmes qui se jugent incompetents. Il n'y a rien de plus mauvais que quand on se sent impuissant. Je me rappelle que quelqu'un me disait un jour que tout le monde vit ça, qu'il ne faut pas en faire un problème personnel, mais moi je me sentais mal en tant qu'enseignante. Quand on est conscient de ce qu'on fait, on se juge, on se fait une critique et je ne me jugeais pas capable de supporter tout ça. À côté de cela s'ajoutait le problème de manque d'assistance. Cela arrivait à tout le monde, mais je pense que nous les immigrants, on le sentait beaucoup plus parce qu'on n'avait pas l'habitude de vivre ça dans nos pays. Heureusement que j'avais vécu cette expérience avant de finir mon bac. Quand j'ai eu mon brevet, je me disais que l'expérience au secondaire avec les jeunes n'était pas mon métier, car je risquais de devenir folle. Je ne pourrais jamais supporter ça et c'est pour cette raison que j'ai changé pour aller dans l'enseignement secondaire aux adultes. Là j'ai commencé au bas de l'échelle avec 5h par semaine, mais cela m'importait peu, car j'étais à l'aise. Je le savais que c'était un avantage d'enseigner au secondaire régulier, car là-bas, on a la permanence plus rapidement qu'au secteur des adultes. Après deux ans dans une école, tu deviens permanent. Cependant, quand je me représente ce qu'on vivait au secondaire régulier, je préfère rester dans l'insécurité plutôt que d'enseigner dans un endroit où je ne me sentirais pas mieux. À l'éducation des adultes où je suis maintenant, les collègues collaborent beaucoup et je me suis intégrée rapidement. Quand tu as des difficultés au niveau de la confection du matériel, ils te montrent comment faire sans problèmes. En classe, j'ai affaire à des adultes : ils m'écoutent et apprécient mes prestations. Ils valorisent ce que je leur fais alors qu'au secondaire, je me sentais presque comme si je n'étais

pas appréciée à ma juste valeur. Je me sens donc mieux intégrée au secteur des adultes.

12 RÉCIT DE PRIMA

Je suis enseignante de formation. J'ai fait d'abord quatre années d'études universitaires en langue française, modèle français chez moi en Afrique. Je suis sortie avec un diplôme de maîtrise en langue française. Ensuite, je suis entrée dans une école normale où j'ai fait deux ans de formation en enseignement. Au terme de ces deux ans, je suis sortie avec un diplôme de professeur d'enseignement du français au secondaire. Après ma formation, j'ai enseigné le français aussi bien à des francophones qu'à des anglophones pendant 13 ans au secondaire. En même temps que j'enseignais, j'ai assuré aussi la fonction de directrice adjointe d'une école pendant cinq ans, juste avant d'immigrer. Au Québec, j'ai une année d'expérience en enseignement. Je supplée occasionnellement au secondaire et je suis éducatrice au primaire.

Je réside au Québec avec un statut de résidente permanente avec mon mari et mes quatre enfants. J'ai pris la décision de venir m'établir au Québec, car je voulais avoir de toutes les expériences. Je voulais beaucoup plus avoir l'occasion de faire des études supérieures. C'est vrai qu'il y a des universités dans mon pays, mais souvent quand on est affecté dans un coin reculé du pays, on n'a pas la possibilité de continuer les études. C'est pour toutes ces raisons que j'ai demandé la résidence permanente au Canada.

Quand on nous a donné la résidence, nous sommes venus directement au Canada, dans la province de Québec. Nous résidons en Estrie depuis 2009. À notre arrivée au Québec, nous avons été accueillis par les membres de notre famille et je n'ai pas eu beaucoup de problèmes pour m'adapter. De plus, je connaissais déjà le Québec, parce que pendant que le processus d'immigration était en cours, j'ai dû faire deux voyages en famille au Québec, en 2007 et en 2008, comme touriste. En ce moment-là, j'avais déjà obtenu le Certificat de Sélection du Québec (CSQ). La

famille m'avait donc déjà expliqué comment ça se passe. Ce qui a été dur pour moi, c'est l'insertion dans la société. J'avais de la difficulté à comprendre comment la société fonctionne, les mécanismes et tout. Pour obtenir un emploi, il a fallu faire une remise à jour de mon CV, il a fallu se préparer à des entrevues et ce n'était pas évident. Les membres de la famille m'avaient déjà dit à peu près ce qu'il fallait faire. Ainsi, une fois arrivée à Sherbrooke, je suis allée rencontrer une conseillère en emploi. Elle m'a vraiment accompagnée et m'a expliqué comment ça fonctionne ici au Québec. Il fallait absolument faire le CV, on me l'avait déjà dit en famille, mais la conseillère m'a guidée, m'a orientée et m'a aidée à faire une mise à jour de mon CV. Par la suite, elle a fait des simulations d'entrevues avec moi. C'est comme ça que ça s'est passé et ça m'a aidée beaucoup.

Concernant la recherche d'emploi en enseignement, la procédure n'a pas été longue pour moi. Il fallait d'abord faire l'évaluation comparative des diplômes, ce que j'avais déjà fait en 2007, lors de ma visite au Québec. En fait, quand je suis venue ici en 2007, je suis allée directement au bureau du Ministère ayant dans ses attributions l'évaluation comparative des diplômes à Montréal. Je leur ai expliqué que je suis en processus d'immigration, que j'ai déjà mon CSQ et je leur ai demandé si c'est possible que je puisse demander l'équivalence des diplômes. Ils m'ont dit oui, car j'avais la preuve que j'étais en processus d'immigration. J'ai donc déposé pour évaluation mon diplôme de professeur d'enseignement du français au secondaire. Entre-temps, je suivais également la procédure pour avoir le permis d'enseigner. Ainsi, avant de retourner dans mon pays, j'ai passé le test de français, le CEFRANC et je l'ai réussi. Par la suite, j'ai laissé une procuration pour que les membres de ma famille suivent et retirent mon évaluation comparative. Cela n'a pas pris beaucoup de temps. Donc en 2007, j'ai obtenu mon évaluation comparative et j'avais la preuve que j'ai réussi le test de français. Quand je suis revenue en 2008, toujours comme touriste, j'ai alors déposé le dossier pour le permis d'enseigner. À ce moment, le Ministère m'a donné une admissibilité conditionnelle d'enseigner valable pour deux ans. Ils m'ont dit que quand j'aurai la résidence permanente au Québec, effectivement, ils

vont me donner le permis. Donc quand je suis arrivée en 2009, j'avais la preuve de la résidence permanente, un mois après, j'ai eu le permis d'une validité de cinq ans. Le permis peut être renouvelé à condition de suivre les cours requis pour le brevet d'enseignement (un cours sur le système scolaire québécois, un cours sur l'évaluation des apprentissages, deux cours sur la didactique de l'enseignement du français et un autre sur la gestion des élèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage). Je devais non seulement passer des cours pour 15 crédits, mais aussi réussir le stage probatoire pour avoir un brevet qui est définitif. Comme je ne connaissais pas la société québécoise et son système scolaire, je me suis dit, pour être réaliste, que ce serait être fou de penser que je peux entrer dans une classe et enseigner valablement. Je me suis alors inscrite dans une maîtrise en enseignement depuis l'hiver 2011 et je suis à mon 3^e cours.

Dès la réception de mon permis d'enseigner, je n'ai pas entamé la recherche d'emploi directement, car j'étais enceinte et quelques mois après notre arrivée, j'ai eu un bébé. Je savais donc que je ne pouvais pas travailler. Neuf mois après mon accouchement, j'ai déposé mon dossier à la commission scolaire. J'ai passé une entrevue, ils appellent ça une entrevue de groupe et on m'a dit que je suis inscrite à la banque des suppléances. Au lieu de rester à attendre des suppléances qui viendront éventuellement, j'ai aussi demandé l'inscription pour faire la surveillance et être éducatrice en service de garde. Ils m'ont répondu favorablement et c'est comme ça que je suis en service de garde. J'encadre les enfants à l'heure du midi et je fais juste 6 h par semaine. Ainsi, je travaille comme éducatrice et je fais aussi des suppléances occasionnellement.

Quand je me suis présentée pour la première fois à l'école où je travaillais comme surveillante, j'ai été accueillie par la personne qui allait me superviser si je suis embauchée. Par la suite, c'est cette même personne qui m'a fait passer une entrevue. Après l'entrevue, elle m'a dit que c'est parfait, que je peux commencer. Ce jour-là, j'ai été choquée par la façon dont on m'a accueillie. En effet, dans mon pays,

quand un nouvel employé arrive, c'est le directeur ou le directeur adjoint qui l'accueille. Ici c'est différent, car dès que vous arrivez, vous passez par votre superviseur pour vous présenter et c'était pour moi un choc. Ce n'était même pas facile, car vous arrivez là, comme un cheveu sur la soupe, les gens vous regardent, mais ne savent pas qui vous êtes. Cela rend difficiles l'insertion et l'intégration parmi les autres. Franchement, j'ai passé deux mois dans une école sans connaître qui est le directeur. Il a fallu une réunion avec le personnel pour qu'on me présente la direction. Pourtant, je le voyais tout le temps, mais je ne savais pas qu'il était notre directeur. C'est quand même quelque chose pas très enviable le fait que c'est le nouvel employé qui doit se présenter aux autres. Je m'attendais à ce que la directrice ou son adjoint me fasse visiter l'école, me présente à la classe et aux collègues.

Mon intégration n'était pas facile les premiers jours. Il a fallu donc un peu de temps pour que je sois acceptée. Comme personne ne m'avait présentée à mes collègues, c'était difficile d'aller leur dire qui je suis. J'ai l'impression qu'ils n'étaient même pas habitués à voir des enseignants noirs dans leur milieu. Un jour, mes collègues m'ont fait vivre un événement qui m'a beaucoup blessée, qui m'a frustrée. Il y avait un collègue qui partait travailler dans une autre école et on avait organisé une sortie au restaurant pour lui dire au revoir. On avait fixé une date et une heure pour la rencontre et moi, je m'en tenais à cette date-là. Le jour où moi je pensais qu'on devait se rencontrer, je suis arrivée à l'école puis j'ai dit à ma superviseure qu'on allait se rencontrer le soir. *«Comment ça le soir?»* répondait la superviseure. Puis je lui ai dit ceci : *«Il me semble qu'on devait se rencontrer initialement aujourd'hui pour dire au revoir à notre collègue.»* Après, elle m'a répondu que la rencontre a eu lieu la veille. Pourtant, vendredi quand on s'est séparé, j'avais vu la carte sur son bureau et je lui avais même précisé le jour où j'allais la remplir. Elle aurait donc pu me le dire. J'étais surprise d'entendre qu'ils ont changé la date à mon insu. Je n'étais pas du tout contente. Comme j'étais la seule Noire dans le petit groupe, je me suis vraiment interrogée et j'ai senti, peut-être, que c'était une ségrégation. Je ne suis pas sûre, mais c'était vraiment malheureux, j'étais très triste.

Un autre jour, dans cette même école, on a voulu réduire mes heures de travail injustement. Je suis arrivée le matin et le directeur adjoint m'a appelée pour me dire qu'on vient de me diminuer le nombre d'heures. Je lui ai demandé pourquoi et il m'a répondu que c'est par rapport à ce qu'il entend. Je ne sais pas si c'est le directeur ou la secrétaire qui voulait me faire ça, mais ce qui est sûr, c'est que dans les écoles, la secrétaire fait la pluie et le beau temps. Elle a dit qu'on m'avait embauchée pour faire de l'animation, que cela ne marchait pas bien et qu'il fallait diminuer le nombre d'heures de travail. Heureusement, ma superviseure m'a soutenue et leur a dit qu'elle n'était pas d'accord avec ce qu'on voulait me faire. C'est comme ça que la décision a été annulée. Ma superviseure était quand même assez bien avec moi, je lui posais des questions sur ce que je voulais comprendre, puis elle était vraiment ouverte pour m'expliquer comment ça fonctionne. Je lui avais même demandé de ne pas hésiter à me donner des remarques constructives si elle constatait que je ne faisais pas correctement ma tâche. Ça a vraiment marché, elle m'a fait un bon accompagnement. Corollairement à ce que j'ai vécu, je n'ai pas aimé rester là et j'ai changé d'école par la suite.

À l'école où je travaille maintenant comme éducatrice, je dirais que ce n'était pas facile au début, mais avec le temps, on finit par créer de bonnes relations. J'allais vers les autres enseignants et je leur disais bonjour. Il y en a qui sont ouverts, qui se rapprochent de vous et qui s'intéressent à savoir d'où vous venez, ce que vous faites, etc., mais ils ne sont pas nombreux. Il y en a d'autres qui sont fermés, qui ne répondent même pas à votre bonjour. Chez moi, quelqu'un peut ne pas être sympathique à votre endroit, mais il répond au moins à votre bonjour. C'est différent ici. De plus, les gens ne nous donnent pas la considération que nous méritons. Je racontais à mes collègues que je suis enseignante de français, mais cela ne disait rien à personne. De prime abord, l'idée qu'ils se font, c'est que vous n'êtes pas compétente. Il y a une professeure de français qui est venue une fois, on a discuté un peu et c'est depuis ce temps-là qu'elle peut me saluer. Elle a vu effectivement que je

suis enseignante, que je connaissais un petit bout du système scolaire. À partir de ce jour-là, elle avait plus de considération pour moi. Je pense qu'il faut quand même que les gens aient l'occasion de découvrir que tu es réellement enseignante parce que n'importe qui peut dire qu'il est enseignant. Je les comprends un peu, mais d'un autre point de vue, je me dis qu'il faut quand même être ouvert. J'ai l'impression qu'ils ne sont pas très ouverts ici en Estrie. Je trouve quand même qu'au service de garde, c'est un peu différent, car des fois, lorsque c'est la journée pédagogique, vous êtes obligés de rencontrer les parents. Ils sont très ouverts : «*Bonjour madame, est-ce que vous êtes éducatrice?*» C'est sûr que les enfants parlent de nous aux parents, ça fait que c'est un peu plus facile.

Ma première expérience avec les élèves, c'était aussi un choc, car le contexte est complètement différent. Vous entrez dans une classe, non seulement les élèves ne se lèvent pas, mais aussi ne vous disent pas bonjour. Au niveau de la discipline, c'est aussi différent, car ici, les élèves ne sont pas respectueux à l'endroit des enseignants. Leur façon de parler, de donner des remarques sans avoir froid aux yeux était un peu choquante. Ce n'était pas facile au début, il a fallu que je m'adapte, que je comprenne que je suis dans un autre contexte, que c'est différent de ce que je suis habituée de voir. Un autre défi que j'avais et que j'ai encore à relever se situe au niveau culturel et linguistique. Que ce soit au service de garde ou dans l'enseignement lors des suppléances, je me rendais compte que ma façon de parler diffère de celle des élèves ou des enfants que j'encadre. C'est vrai que je parle français, mais c'est un français différent du français québécois. Il fallait vraiment m'ajuster pour savoir communiquer avec les enfants ou les Québécois en général. Ma superviseure par exemple m'a déjà dit que quand je parle vite, les enfants ne me suivent pas bien. Moi-même je ne comprenais pas leur accent au début. Comme je suis en processus d'intégration, je comprends que je dois faire des efforts. Je suis en train de vouloir suivre les cours sur le français québécois pour avoir une meilleure insertion. Je trouve que si on veut réellement enseigner ici, il faut quand même connaître à peu près le contexte culturel dans lequel on veut évoluer. Là encore, c'est un autre défi pour moi et c'est pour cette

raison que je me suis inscrite en maîtrise rapidement pour connaître davantage le système scolaire québécois.

Quant à la gestion de classe, je dirais que c'est un autre gros défi à relever. Les élèves sont très turbulents et il y a l'effet d'entraînement qui fait que s'il y a un seul élève dans la classe qui se met à perturber le cours, il entraîne aussi d'autres. Le plus dur, c'est que même lorsque vous lui parlez, il n'a pas déjà la culture du respect et ça devient très compliqué. Ceux qui sont les moins disciplinés cherchent à tester si tu es capable de gérer la classe. Ils essaient donc de faire du désordre et c'est à toi de savoir comment gérer ta classe. Même si c'est seulement pour un devoir, il faut que tu instaures la discipline en classe, sinon, tu ne pourras pas. Dans mon pays, quand un enfant coupe le cours, vous avez une façon de lui parler. Vous pouvez le faire sortir, mais ici il va falloir analyser et voir les tenants et les aboutissants. On n'envoie pas facilement un enfant comme ça au local d'encadrement. Le plus grand problème pour nous les enseignants suppléants, c'est qu'on ne rencontre jamais l'enseignante qu'on remplace pour échanger sur le fonctionnement et les routines de gestion de classe. Or, en situation de suppléance, on n'est jamais à la même école ou dans la même classe. Je pense que le gouvernement ou la commission scolaire devrait trouver les moyens pour insérer au moins les enseignants immigrants qui arrivent sinon, on n'aura jamais d'expérience.

Avec les suppléances, on n'a pas grand-chose à faire, on surveille simplement les élèves. Je n'ai pas encore eu l'occasion d'enseigner, de préparer des cours et de faire passer des examens. L'année dernière, ma conseillère du service d'aide aux néo-canadiens (SANC) m'a mis en contact avec son amie qui enseigne le français pour faire un jumelage professionnel. J'ai visité sa classe une fois. Elle avait rempli le consentement avec la direction, il était question que j'y aille pour une deuxième fois, mais ça ne s'est jamais passé. Elle m'a dit que c'est compliqué et je n'ai jamais su pourquoi. Toujours dans le sens d'avoir de l'expérience dans l'enseignement, je suis allée à l'école où étudie ma fille pour demander l'autorisation

d'y faire du bénévolat. Ce qui m'a étonnée, ils ne m'ont pas dit non, ils m'ont dit que c'est une bonne idée, que ce serait le fun, mais on ne m'a jamais appelée. J'aimerais avoir de l'expérience dans une salle de classe, mais je ne sais pas si je vais encore passer par ma conseillère. J'ai même suivi des cours au Cégep, j'étais dans deux classes différentes toujours dans l'intention de voir comment ça se passe dans une salle de classe. Heureusement, mes cours de maîtrise en enseignement m'ont beaucoup aidée à comprendre comment fonctionne le système scolaire d'ici. Au fur et à mesure que je continue mes cours, je me rends compte que si j'avais eu à enseigner il y a un an, vraiment je n'aurais pas pu bien enseigner. Sans connaissance du système scolaire, vous ne pouvez pas venir avec le bagage intellectuel et professionnel et penser que vous allez réussir à enseigner ici. C'est vraiment impossible à moins que vous soyez malhonnête. Vous allez peut-être enseigner, mais ce ne sera pas ce qui est admis. Le plus difficile, c'est de comprendre d'abord le contexte. Ensuite, il faut avoir l'idée de ce qu'on enseigne ici : c'est quoi les programmes, c'est quoi les approches pédagogiques? C'est très important parce que les approches pédagogiques d'ici sont différentes de celles de chez nous. Je pense qu'il faut quand même prendre le temps d'apprendre les différences. Ce serait vraiment une erreur de penser que tu peux partir avec ton bagage professionnel et faire une transition en douceur sans avoir pris le temps d'apprendre comment ça fonctionne. Si on me donnait l'occasion d'enseigner demain, je pense que la transition serait facile grâce au cours que j'ai suivi à la maîtrise. De plus, ce que j'aime et qui est admirable ici, c'est quand même l'effectif des élèves dans une classe. Dans mon pays, j'avais 70 élèves, mais ici j'en ai 20. C'est déjà, pour moi, quelque chose de bien. Le seul défi, quand ils ne sont pas disciplinés, ça devient difficile à gérer. Ce que j'apprécie encore dans le système scolaire d'ici, c'est la façon dont on enseigne. L'enseignement est vraiment participatif. Ce n'est pas un enseignement magistral comme chez nous. Ça, c'est bien sauf que ça pourrait être difficile si les élèves ne sont pas suffisamment motivés. Les élèves doivent être autonomes dans leurs apprentissages, dans leurs devoirs. Le seul défi, c'est de trouver les moyens de les motiver pour qu'ils aient plus d'attaches.

En conclusion, ce qui m'a beaucoup marquée au cours de mon IP, c'est qu'il y a beaucoup de défis. Dans mon pays, il n'y a pas tant de défis que ça. Je comprends que c'est un nouvel environnement que je ne connaissais pas. C'est beaucoup de défis puisqu'il faut faire beaucoup d'efforts, beaucoup de recherches pour comprendre comment ça fonctionne, comprendre la culture du milieu et trouver un emploi. Mais comme ils ne m'ont pas appelée, c'est à moi de faire des efforts pour m'insérer. Peut-être même que dans une école où vous allez, on n'a jamais vu un Noir ou une Noire travailler. C'est donc à nous de faire la preuve qu'on est capable, qu'on est compétent et, avec le temps, les choses finissent par bien aller.

Même si les immigrants veulent enseigner, il leur faut non seulement une formation dès leur arrivée, mais aussi une occasion d'expérimenter ce qu'ils auront appris. Ils ne peuvent l'expérimenter qu'en entrant dans les salles de classe et non dans les services de garde. C'est en enseignant effectivement. Ce qui est surprenant, c'est que lorsque vous allez sur les sites des commissions scolaires, partout on parle d'égalité des chances à l'accès à l'emploi. C'est ce qu'on dit, mais je suis curieuse de savoir combien d'enseignants immigrants travaillent ici en Estrie. Je pense qu'il faut des mesures spéciales, une espèce de quota. Par exemple, dans une commission scolaire, on pourrait admettre, par année, un nombre d'enseignants immigrants pour au moins leur donner la chance d'avoir de l'expérience. Ce qu'on observe maintenant est très décourageant, il faut avoir les nerfs solides pour être déterminé à continuer. Par rapport à mon avenir de carrière, cela ne me démotive pas du tout. Sinon, je ne suivrais pas les cours à l'université. J'ai une philosophie, je suis positiviste. Je ne croise pas les bras, je sais qu'un jour, je vais enseigner. Si ça ne marche pas ici, je peux aller ailleurs si je trouve de la place.

13 RÉCIT DE ROCIO

Je suis enseignante de formation. J'ai un diplôme de Licence en enseignement de l'espagnol obtenu dans mon pays d'origine. Après mes études universitaires, j'ai enseigné l'espagnol au primaire pendant 17 ans. Ici au Québec, j'enseigne l'espagnol dans une école primaire privée depuis 5 ans. J'ai donc 22 ans d'expérience en enseignement.

Dans mon pays, il y avait beaucoup de problèmes d'insécurité et de corruption. C'est pour cela que nous avons décidé de demander la résidence permanente au Canada. On voulait que nos enfants grandissent dans un pays libre et paisible. Ainsi, quand on nous a donné la résidence permanente, nous sommes venus directement au Québec. C'était le 24 août 2005.

L'adaptation n'a pas été facile pour moi. Au plan climatique, c'était bon les deux premiers mois, mais vers la fin du mois d'octobre, on ne supportait pas le froid. C'était difficile de s'adapter à l'hiver et, surtout, c'était difficile pour moi de conduire dans la neige, de marcher quand il y a de la glace. Au niveau de la langue, j'avais de la difficulté à communiquer en français. J'avais appris quelques mots de politesse, mais pas vraiment pour mener une conversation. D'ailleurs le gros défi pour moi, c'était surtout au niveau de la langue. C'était vraiment dur, car je ne pouvais pas communiquer en français. Les gens appelaient à la maison, je décrochais le téléphone, mais je ne comprenais rien. C'était du chinois et là j'étais incapable de répondre. Il m'arrivait de répondre en espagnol alors que c'était des Québécois. J'ai alors commencé les cours de francisation que nous offre le ministère de l'Immigration. J'ai d'abord fait un cours de francisation au Cégep, après j'ai continué au centre d'éducation des adultes. Par la suite, je me suis inscrite dans un cours de français à l'université. Pendant que je suivais ces cours, je donnais aussi des cours d'espagnol à des Québécois dans le but d'être en contact avec les gens et d'améliorer mon français.

C'est quand j'ai atteint le niveau requis pour pouvoir communiquer en français que j'ai commencé à chercher du travail pour gagner ma vie. Je me suis inscrite à l'agence de placement Emploi-Compétence et ils m'ont trouvé un emploi dans une usine au mois de juin 2006. Mais, comme je ne voulais pas perdre mon temps à faire autre chose que l'enseignement, j'y suis restée trois mois et en septembre 2006, je me suis inscrite dans un programme de maîtrise en éducation dans une université québécoise.

Concernant la recherche du travail en enseignement, ce n'était pas facile au début. Je devais remplir certaines conditions pour travailler au Québec. Je devais d'abord faire l'évaluation comparative de mon diplôme. Ce qui a été le plus difficile pour moi, c'est que j'ai dû retourner chez moi pour apporter les documents attestant les programmes suivis chez moi, les objectifs et le contenu de chaque cours suivi, les relevés de notes et la traduction de tous ces documents. Après avoir fini la collecte de tous ces documents, je les ai envoyés au ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles avec mon diplôme de Licence en enseignement de l'espagnol. Après l'évaluation, ils m'ont donné l'équivalent d'un bac en enseignement. J'ai trouvé l'évaluation injuste, car chez moi, on met plus d'années à faire une licence contrairement au Bac.

Après avoir obtenu l'équivalence de mon diplôme, j'ai appelé au ministère de l'Éducation pour savoir ce que je dois faire pour avoir un permis d'enseigner. Ils m'ont donné la liste des documents à envoyer en plus du test de français que je devais passer. J'ai passé le test, mais je ne l'ai pas réussi la première fois. Le test était dur et long. J'aurai aimé qu'on nous demande de faire un cours de français à l'université et de le réussir pour avoir le permis d'enseigner. Cela permettrait à beaucoup de gens de rester dans l'enseignement, car beaucoup abandonnent la carrière à cause de ce test. Toutefois, le ministère de l'Éducation donne aux enseignants une lettre d'admissibilité en attendant qu'ils remplissent les conditions pour avoir le permis d'enseigner. C'est cette lettre que j'ai présentée pour avoir mon premier contrat.

Quand j'ai refait le test pour une seconde fois, j'ai pu avoir la note requise pour avoir un permis. Ils m'ont alors donné un permis d'enseigner renouvelable à condition de commencer les cinq cours de 15 crédits (un cours sur la gestion de classe, un cours sur l'évaluation des apprentissages, un cours sur la communauté d'apprentissages et TIC, un cours sur l'intervention auprès des élèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage et un cours sur le système scolaire québécois) requis pour avoir le brevet d'enseignement. Je devais aussi faire un stage probatoire de 900h. Comme j'avais déjà commencé une maîtrise en éducation, j'avais déjà fait les 15 crédits et j'ai fait mon stage en cours d'emploi à l'école où je travaille maintenant. Donc, j'ai eu mon brevet d'enseignement un peu plus rapidement.

J'ai commencé à travailler en enseignement en septembre 2006. C'est une dame qui travaille au service d'aide aux Néo-Canadiens qui m'a aidée. Elle m'a montré comment monter mon CV et elle m'a dit qu'elle connaît une école privée où on donne des cours d'espagnol. J'ai envoyé mon CV dans cette école et la directrice m'a appelée pour passer une entrevue. Par la suite, elle m'a donné un contrat à temps partiel pour travailler neuf heures par semaine. J'enseignais en 6^e année de septembre à décembre 2006. En janvier 2007, comme l'enseignante qui enseignait l'espagnol était enceinte et qu'elle devait prendre son congé de maternité, la directrice m'a appelée pour venir la remplacer. Elle m'a alors donné un contrat à temps plein. Là, j'ai dû arrêter ma maîtrise, car je n'arrivais pas à concilier les études et le travail en même temps. Depuis lors, je travaille toujours dans cette école et j'ai maintenant la permanence.

Quand je me suis présentée dans cette école pour la première fois, j'ai été bien accueillie par la directrice de l'école. Elle m'a présentée en classe et elle m'a dit de l'appeler si j'ai des problèmes ou s'il y a quelque chose qui ne va pas. Après, elle m'a promis qu'elle reviendra pour vérifier si tout va bien. Quelques jours après, elle est passée dans ma classe, comme promis, pour me demander si tout est correct. C'est vraiment quelqu'une qui prend de l'initiative pour que l'enseignant se sente bien. Elle

est toujours attentive pour répondre à nos besoins. Par exemple, elle m'a donné la liberté de donner mon cours comme je veux. Et quand je lui ai donné mon plan de cours, elle m'a fait une rétroaction que je le fais comme tout le monde. Au début, j'avais peur de m'exprimer pour ne pas dire des choses inappropriées, je pensais que je n'allais pas être comprise, mais avec le temps, c'est la même directrice qui me demandait : *«Qu'est-ce que vous pensez de ça?»* Je donnais mon appréciation et elle qui me disait : *«Oh, vous avez raison. Oui on pourrait faire comme ça.»* C'était aussi pareil avec mes collègues et cela m'a donné envie de participer beaucoup plus. Je pense que j'ai une place dans cette école, je suis ce que je devais être. Je me sens comme membre de l'école. Dans les réunions, je propose des choses, de nouvelles choses et je suis écoutée comme les autres. Par exemple, je fais partie d'un petit comité social. J'organise des fêtes et je propose des choses à faire par exemple à Noël. En tout cas, je me sens bien intégrée. Je m'entends bien avec mes collègues. Seulement la première année, il y en avait qui me regardaient avec méfiance. Je les regardais et je m'imaginais ce que je peux faire pour leur donner la certitude que je suis une bonne personne, que je peux être un bon collègue. Je suis de nature calme, j'aime écouter les autres, mais cette fois, j'ai commencé à m'ouvrir aux collègues. Après, j'ai remarqué qu'ils ont complètement changé. Maintenant, beaucoup de collègues me disent qu'ils m'aiment beaucoup. À mon anniversaire, ils m'ont écrit qu'ils sont contents de m'avoir dans leur équipe. Ils me disent que je les écoute s'ils ont des choses à dire. En fait, ce sont des jeunes d'une vingtaine d'années, je deviens donc comme leur maman. De plus, ils sont ouverts à la collaboration. Par exemple, chaque fois que je fais mon plan de cours, que je dois le faire en français, je demande à mes collègues de me corriger et ils le font vraiment. Ils me donnent de bonnes rétroactions et me corrigent quand il le faut. Puis lors des fêtes, on organise des choses ensemble. Par exemple, je leur ai proposé de venir passer la fête de fin d'année chez moi, tout le monde est venu et ils étaient très contents. Je me sens vraiment bien parmi eux.

Concernant mes relations avec les parents, je dirais qu'elles sont bonnes. Quand ils veulent savoir l'évolution de leur enfant, je leur donne un rendez-vous et ça se passe très bien. D'ailleurs, ils sont contents que leurs enfants se débrouillent bien en espagnol. Par exemple, ils me disent que, quand ils sont en vacances, ce sont leurs enfants qui commandent des choses pour eux en espagnol.

Avec les élèves, les relations sont bonnes, mais je ne me sens pas proche d'eux comme dans mon pays. Chez moi, pour recevoir mes élèves le matin, je les embrassais et je leur demandais s'ils vont bien, s'ils ont bien dormi, etc. J'étais comme leur deuxième maman. Mais ici, je ne peux pas les embrasser, je ne peux pas les toucher, c'est vu comme un harcèlement. Je me sens donc éloignée de mes élèves.

Quant à la gestion de classe, c'était difficile au début, car j'avais des élèves difficiles. Ils s'adressaient à moi et aux autres n'importe comment. Des fois, pour qu'ils comprennent, je devais parler de certaines choses en français. Or, mon français était bien pire que maintenant. Et là, tout le monde se mettait à rire. Je me rappelle, une fois, je parlais de la lettre Q, j'ai dit la lettre Q. Et tout le monde s'est mis à rire. «*Qu'est-ce que tu dis? Ha ha ha ha.*» Je leur ai dit ok, mais comment dit-on? En fait, j'ai dit Q, mais eux ils ont compris *cul*. J'ai dit ok, mais ce n'est pas ça que je voulais dire et je me suis mis à rire moi aussi. Le cours suivant, je leur ai parlé de ma famille, de mon pays. Ils étaient intéressés et m'ont posé beaucoup de questions. Les jours qui ont suivi, quand ils ont remarqué que je ne suis pas autoritaire, très stricte, ils ont changé leur vision de moi. Vers la fin de l'année, je leur ai donné comme cadeaux des CD de musiques espagnols et tout le monde était content.

Au niveau de l'enseignement proprement dit, je n'ai pas eu de difficultés, car chez moi, on enseigne de la même façon qu'ici. C'est l'approche socioconstructiviste et on enseigne beaucoup plus par projet. De plus, il n'y a pas de programme du Ministère pour l'enseignement de l'espagnol ici au Québec. J'ai donc la liberté de créer moi-même mon propre programme et déterminer ce qu'on va voir de la

première année jusqu'en sixième. Ce que j'ai trouvé difficile au début, c'est que les élèves n'étaient pas habitués à bouger en classe. Or, quand on enseigne une langue, on ne se limite pas à l'écrit, il faut aussi parler. Donc, on doit laisser la liberté aux enfants de la pratiquer. Et s'ils parlent, ils font du bruit. Comme c'était interdit aux enfants de faire du bruit en classe, cela freinait mon enseignement. J'ai alors été voir la directrice pour lui dire que quand les enfants ont mon cours, c'est impossible qu'il n'y ait pas du bruit. Ils ne doivent pas rester assis, ils doivent bouger, travailler par petit groupe et échanger entre eux. La directrice m'a dit : *«Ok, c'est correct. Fais ton projet, ferme la porte et c'est tout.»* C'est vrai que ça devient difficile de calmer les élèves après les activités en groupe, mais ça vaut la peine s'ils apprennent une langue. Maintenant, je remarque que beaucoup de profs ont choisi ma façon de travailler. Je vois qu'il y a plus de mouvements dans les classes qu'avant. Chez moi, les élèves ne doivent pas rester assis pour apprendre quelque chose et je trouve que c'est un peu différent de ce qui se passe ici. En classe, chez moi, les enfants sont tout le temps en train de bouger, de faire quelque chose. Ils ne restent pas assis tout le temps et ils font du bruit quand ils apprennent. Ici, ils doivent rester calmes et je n'étais pas habituée à ça. Je trouve d'ailleurs que les enfants d'ici ne sont pas libres. Ils ne mangent pas en parlant, ils doivent rester calmes même dans les autobus scolaires. Je n'en revenais pas. Je me rappelle la première journée d'école, mon fils est monté dans l'autobus scolaire avec ses amis de même origine que nous. Ils étaient habitués à chanter en autobus scolaire, puis se sont mis à chanter. Le chauffeur n'a pas supporté ça et il a arrêté l'autobus pour leur dire qu'ils doivent arrêter de chanter. La journée suivante, on leur a interdit d'entrer en autobus, c'est moi qui ai dû les conduire à l'école. Je ne trouvais pas ça correct, mais c'est comme ça que ça fonctionne ici. Les enfants doivent rester calmes, en marchant, en mangeant, en autobus, ils ne sont pas libres.

En ce qui concerne mon avenir de carrière, je ne compte pas rester en enseignement des jeunes. Je travaille dans une école privée et là-bas on ne tient pas compte de mon ancienneté. J'aurai des difficultés pour ma retraite. De plus, les écoles privées ne donnent pas de bons salaires comme dans les écoles publiques. Or, on

n'enseigne pas l'espagnol dans les écoles publiques. C'est pour cela que je suis encore ici. Je pense finir ma maîtrise et faire un doctorat pour travailler peut-être à l'université et faire de la recherche.

CINQUIÈME CHAPITRE

LES ARTICLES DE LA THÈSE

Ce chapitre comprend les trois articles au cœur de cette thèse par articles. Le premier article fait le point sur l'état des connaissances relatives à l'IP des enseignantes et enseignants immigrants dans le milieu scolaire. Le deuxième article présente les résultats relatifs au premier objectif spécifique de recherche, à savoir décrire et comprendre l'expérience de transition professionnelle des enseignantes et enseignants de migration récente au Québec. Le troisième article présente les résultats relatifs au deuxième objectif spécifique de recherche qui est de décrire et comprendre l'expérience d'adaptation au rôle professionnel des enseignantes et enseignants de migration récente dans le contexte scolaire québécois.

1. PREMIER ARTICLE: PROFESSIONAL INTEGRATION OF IMMIGRANT TEACHERS IN THE SCHOOL SYSTEM: A LITERATURE REVIEW⁵

ALINE NIYUBAHWE, JOSÉPHINE MUKAMURERA & FRANCE JUTRAS
Université de Sherbrooke

Référence : Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2013). Professional Integration of Immigrant teachers in the school system: A literature review. *McGill journal of education*, 48(2), 279-296.

⁵ L'insertion professionnelle des enseignants immigrants dans le milieu scolaire : recension des écrits

ABSTRACT

This literature review article investigates the professional integration of teachers recently immigrated to Canada and other western countries. Its findings reveal a number of obstacles to the integration of immigrant teachers into the teaching profession. The review summarizes different initiatives facilitating or hampering immigrant teachers' access to employment and professional integration. It also notes that there is little research on teachers' professional integration in Western French speaking countries in general, and more particularly in Quebec where these teachers are often relied upon because of the shortage of personnel in this profession.

Keywords: Immigrant teachers, Immigrant teaching personnel, Integration of immigrant teachers, professional integration, Teachers of recent migration.

RÉSUMÉ

Cette recension des écrits porte sur l'IP des enseignants immigrants au Canada et ailleurs en Occident. Les résultats mettent en évidence divers obstacles à leur insertion dans la profession enseignante. Ils permettent également de prendre connaissance de certaines mesures qui favorisent ou nuisent à leur intégration dans l'emploi et au sein de l'équipe-école. On constate aussi que peu de recherches sont faites sur le sujet dans les pays francophones en général et au Québec en particulier où on compte sur l'apport de ces enseignants pour combler les besoins de main-d'œuvre.

Mots clés : Enseignants immigrants, enseignants de migration récente, personnel enseignant immigrant, IP, insertion des enseignants immigrants.

Hiring teachers who are recent immigrants is not new to the Quebec school system. However, the state of their professional integration is largely unknown especially since there has been little research about how they fit into the different school communities. In an effort to better understand this issue, a literature review was undertaken to sum up and analyze French and English research dealing with the professional integration of immigrant teachers in Canada and several other Western countries. The aim of this article is to present the results of this review. It begins by presenting the research problem, then describes the methodology employed to review the documentation and finally analyzes the findings.

RESEARCH PROBLEM

Since 1993, becoming a teacher in Quebec normally requires four years of bachelor level studies that are approved by the Quebec Ministry of Education, Sports and Leisure (*Ministère de l'Éducation, du Sport et des loisirs*, MELS). It also requires a Quebec teaching permit, which is issued by the MELS upon successful completion of the entire Quebec teacher training requirements. However, since the middle of the 2000s, a new Quebec Government regulation has introduced more flexible training requirements for secondary school teachers not only in order to face an anticipated shortage in teaching personnel, but also in an effort to facilitate entry into the teaching profession (Lavigne, 2006). In fact, this provisional measure allows Bachelor degree holders in a Quebec Secondary School subject or discipline to obtain a temporary teaching authorization or permit on the condition that they are offered employment from a recognized Quebec secondary school. Furthermore, this new teaching authorization regulation allows the MELS to first grant a temporary teaching authorization. Subsequently, upon fulfillment of certain conditions,¹ a permanent teaching permit can be granted to recently immigrated teachers holding a valid teaching permit in their country of origin. This new Teaching Authorization Regulation eliminates the requirement that these teachers must undergo a complete teacher re-certification process in Quebec (MELS, 2006).

The aim of this regulation is to facilitate re-entry into the teaching profession. The results are beneficial not only to recently immigrated teachers but also to the children of immigrant families. In fact, several authors (Carr & Klassen, 1997; Deters, 2006; Goodson, Thiessen, & Bascia, 1997; Phillion, 2003; Ross, 2001; Schmidt, 2010; Schmidt, Young, & Mandzuk, 2010; Wang, 2003) maintain that immigrant teachers play a key role in facilitating immigrant children's integration. These authors contend that these teachers can a) act as role models b) help these children to integrate into the school system, and c) contribute to multicultural education. Consequently, they can bring significant educational contributions to the steadily increasing number of immigrant children in the Quebec School system. As a case in point, Benes and Dyotte (2001) explained that the Quebec school system receives between six and eight thousand new immigrant students per year. In certain Montreal-area schools, the percentage of immigrant students can reach 90%. A teaching faculty that reflects this diversity would therefore be a considerable asset to the success of immigrant children. In fact, this is coherent with the goals of integrating people of various ethnocultural origins at all levels of employment in the school system set forth in the 1998 intercultural policy (Benes & Dyotte, 2001).

Although certain administrative measures appear to foster access into the profession for immigrant teaching personnel in Quebec, their integration into the Quebec School system remains quite controversial. If their Quebec-born colleagues have already encountered professional integration problems, sometimes leading to abandonment of the profession (Mukamurera, 2005; Mukamurera, Bourque & Gingras, 2008), what are the implications for teachers of foreign origin as they attempt to integrate into a network and a community that is very different from what they have experienced previously in their own countries?

Indeed, despite the teaching experience acquired in their countries of origin, these teachers assume a beginner's status in the Quebec school system. This is compounded by the fact that they are often not familiar with Quebec culture, its

school system or the teaching models that are used. As a result, it appears that they must undergo quite an adaptation process in order to become effective teachers in the Quebec context (Vallerand & Martineau, 2006). According to Martineau and Ndoreraho (2006), these recently immigrated teachers need continuous and personalized support in order to rapidly develop the necessary knowledge and competency required to be able to read a situation correctly. It is therefore particularly relevant to study the professional integration of these teachers into the Quebec school system in order to better understand their particular situation and to consider different ways of meeting their needs. For these reasons, a literature review dealing with the issue of professional integration of immigrant teaching personnel was undertaken in order to explore this situation and to examine research related to the professional integration of immigrant teachers endeavouring to enter the teaching profession in Quebec, elsewhere in Canada and in several other Western countries.

METHODOLOGY

Literature review procedure

The literature review was conducted using standard procedures (Mertens, 2010). The first step involved identifying relevant publications (scientific articles, professional articles, media articles, chapters in an edited volume, thesis, etc.) dealing with the integration of immigrant teachers. In order to find references relating to this specific research topic, the main concepts were first identified and then keywords were assigned to each concept using synonyms. The research was carried out in English and French in order to consult as many texts as possible. Different search engines were employed: the University of Sherbrooke Crésus Catalogue, the Education Resources Information Center (ERIC), a well known English language database, FRANCIS, the French humanities and social sciences database, the ProQuest thesis catalogue, and Google. The second step of the literature review required sorting through the documents that were found during step one in order to select the most relevant documents. The final step involved the analysis of 34 documents dealing

with the professional integration of immigrant teachers. The vast majority of these documents originated in English speaking countries. Table 1 summarizes their general characteristics.

TABLE 1. The corpus

Document Types	Location	Research types	Data collection techniques
21 scientific articles (18 with research results)	Ontario (7) Manitoba (2) Quebec (1) Australia (4) United States (3) Israel (4)	Quantitative (4) Qualitative (14)	Observations Questionnaires Interviews Focus groups Documentary analysis
5 professional articles	Ontario Québec	—	Surveys Opinions
2 Research reports	UK United States	Quantitative	Questionnaires Interviews
1 Media article	Québec	—	—
1 Chapter in an edited volume	Ontario	Qualitative	Interviews
2 Doctoral theses	Ontario Manitoba	Qualitative Quantitative	Interviews Observations Questionnaires

2 Information brochures available on the Internet	Quebec Israel	—	—
---	------------------	---	---

This review of literature shows very few studies on immigrant teachers' professional integration, and especially in French-speaking areas of the world. The studies are generally based on the Community of Practice (COP) framework as it is considered useful in the study of adaptation and integration of immigrant teachers. Several aspects of the COP are investigated: legitimate peripheral participation, adjustment to established social norms, institutional structures, sociocultural adjustment, identity and resilience. From the 34 documents reviewed, there are two doctoral theses and eight documents which pertain more to the professional community and general public than to the scientific. Among the scientific literature gathered, most present qualitative studies (17/21). From these, six were undertaken with merely three to six participants. Furthermore, the six quantitative studies reviewed do not give a general portrait of the situation of immigrant teachers, as they are limited to a specific school district or to participants from a specific university training program for immigrant teachers. Moreover, two of these quantitative studies involved only a small number of participants (34 to 110), and thus do not offer an overview of the situation. However interesting all of these results are, they do not lead to a general understanding of the immigrant teachers' integration. Finally, the results do not reflect the migratory journey of the group studied, thus shedding little light on the factors that could have influenced their socioprofessional integration in their new school environment. Nevertheless, the analysis of these studies shows the many challenges immigrant teachers face in the schools of their new country.

A content analysis procedure (Mucchielli, 1979; Bardin, 2007) was used on the selected documents. This procedure was chosen because it facilitates consultation of information in documents and isolation of their meaning. As each document was

read, relevant passages regarding the research topic were noted. The information from relevant passages was then divided into “coded segments” (Mucchielli, 1979; Bardin, 2007). After the coding, the “coded segments” were classified into themes and sub-themes.

RESULTS

Two main themes emerged from the chosen documents dealing with professional integration of immigrant teachers: professional integration problems specific to immigrant teachers, and factors favourable to their professional integration into the school system.

Professional integration problems specific to immigrant teachers

According to different studies carried out in North America and elsewhere such as Israel and Australia, immigrant teachers face the following difficulties: 1) problems related to employment; 2) problems linked to professional integration into the school culture and into the teacher team; 3) problems related to non-recognition of competencies previously acquired in their countries of origin; and 4) problems related to the teaching task, particularly those related to teaching practice and classroom management.

Problems related to access to employment. Immigrant teachers have difficulty accessing employment in their host country. Most of them have acquired extensive experience in their countries of origin, but because of the different teaching systems, many obstacles hinder their access to employment. Whether it is in Canada (Deters, 2006; Schmidt, 2010), the United States (Ross, 2001) or Australia (Reid, 2005), a high level of unemployment and under-employment among immigrant teachers was observed. As stated by Schmidt, Young and Mandzuk (2010), most immigrant teachers faced two major obstacles to resuming their career in their host country. The

first obstacle was the difficulty in gaining access to the required training leading to temporary or permanent teacher certification, and the second the finding of employment once certification was obtained.

Access to employment requires a teaching permit, which implies long and expensive procedures (Allard, 2007; Phillion, 2003). In Ontario, Phillion (2003) explored obstacles to employment encountered by five visible minority immigrant teachers. This study showed that in addition to lengthy procedures, the teachers found it difficult to pay the \$250 required for obtaining equivalencies for their diplomas. In fact, most immigrant teachers were under-employed while waiting for employment as teachers, earning only minimum wage that did not allow them to save the money required to obtain equivalency for their diploma.

Phillion (2003) also showed that once the fees could be covered the immigrant teachers were able to secure a temporary teaching permit. However, access to employment still remained difficult because it required experience in Canada and a letter of reference from a Canadian school principal (Beynon, Ilieva & Dichoupa, 2004; Deters, 2006; Jamieson & McIntyre, 2006; McIntyre, 2004; Phillion, 2003; Schmidt, Young, & Mandzuk, 2010). According to Phillion, Canadian teaching experience is compulsory even for supply teaching. He also indicated that a letter of recommendation was required merely to obtain an interview with a school counsellor. For this reason, immigrant teachers believed that volunteering represented the best way to gain teaching experience. Nevertheless, several of these teachers found it very difficult to find a school that would give them an opportunity to prove themselves (McIntyre, 2004; Phillion, 2003). All things considered, one must question the logic that requires immigrant teachers to have professional experience in Canada when these same individuals are not allowed the opportunity to acquire it. Furthermore, in Manitoba, Schmidt (2010) and Schmidt, Young and Mandzuk (2010) pointed out that systematic discriminatory hiring practices are some of the main obstacles faced by immigrants who want to resume their teaching career. Schmidt (2010) also noted that

over-qualification could have an additional negative impact on their chances of obtaining teaching employment. As an example, one research participant explained that her personal strategy for increasing her chances of gaining employment was to conceal the fact that she had a Master's diploma and extensive teaching experience. She believed that her native country diploma and experience could decrease her chances of being hired because of the higher salary that she was entitled to.

Problems of access to employment could also be attributed to linguistic and cultural barriers (Beynon, Ilieva, & Dichoupa, 2004; Cruickshank, 2004; Elbaz-Luwisch, 2004; Maureen, 1992; Gordon, 1996; Hutchison, 2005; Myles, Cheng, & Wang, 2006; Phillion, 2003; Reid, 2005; Remennick, 2002; Schmidt, 2010). Not mastering the language and the culture of the country could hamper access to employment (Dakin, 1971). For example, the participants in a study led by Elbaz-Luwisch (2004) involving immigrant teachers in Israel related that they would show inappropriate teaching behaviour because of their lack of understanding of the language and the cultural code of teaching practices. Immigrant teachers from Russia who participated in the Remennick (2002) study in Israel admitted that their main reason for leaving the teaching profession was their lack of mastery of Hebrew, the teaching language of Israel. In Quebec, the French language test could be an obstacle for gaining access to employment for many immigrant teachers (Lefebvre, Legault, & De Sève, 2002). In Ontario, the immigrant teachers who were involved with the Myles, Cheng and Wang (2006) study stressed how they were perceived to be very different from the others because of their accent. Participants in the Phillion (2003) study in Ontario deplored the fact that they could not pass the oral language test because of their accent and lack of fluency in English. In the United States, one participant in Gordon's (1996) study mentioned that she was refused employment because of her accent. One participant in Hutchison's (2005) research underwent language training to reduce her accent because the parents of the children in her class were concerned about the effect of her accent on their children's education. In Australia, the immigrant teachers who participated in the Cruickshank (2004) study said that they lost confidence in

themselves because of their lack of mastery of English, the language of instruction. Hutchison (2005) also noted the language barrier could limit their ability to teach effectively and to offer culturally based examples. Others said that they felt inferior because of their Russian accent in Israel (Remennick, 2002). Schmidt (2010) suggested that in order for immigrant teachers to succeed in their professional integration they needed additional community support to adapt to their new cultural and linguistic environment.

Finally, the requirement to re-train for the necessary credits in order to earn the official Teaching Permit strongly hindered immigrant teachers' professional integration (Beynon, Ilieva, & Dichoupa, 2004; Maureen, 1992). In fact, their financial vulnerability due to the cost of their university studies made balancing family, work and study responsibilities more difficult for many immigrants (Gordon, 1996; Phillion, 2003; Schmidt, 2010; Schmidt, Young, & Mandzuk, 2010). Furthermore, certain immigrant teachers found that they were not guaranteed a teaching position even when they had obtained proper certification (Maureen, 1992). Going back to school could appear discouraging for certain immigrant teachers who doubted their own ability to successfully complete their studies (Cruickshank, 2004; Gordon, 1996).

This concludes the analysis of the first type of problem, the different obstacles faced by immigrant teachers while attempting to obtain employment and integration into the profession. The second type of problem involves difficulties of professional integration into the school culture as well as integrating into networks of other teachers at a school.

Problems linked to professional integration into the school culture and the teacher network. Even though most immigrant teachers already have teaching experience, they must integrate into a new school system and a new culture. This requires, as beginners do, an open environment with colleagues that are willing to cooperate, thus

helping them integrate easily into the school culture. Unfortunately this does not appear to be the case for most immigrant teachers. Different studies on this topic in Canada, Israel and Australia emphasized the fact that often these teachers faced great difficulties establishing positive relations and collaboration with their colleagues as well as with the school administration (Bascia, 1996; Myles, Cheng, & Wang, 2006; Phillion, 2003; Reid, 2005; Remennick, 2002).

In Bascia's (1996) Ontario study investigating immigrant teachers from visible minorities, the participants deplored not only the fact that their conversations with their white colleagues remained superficial, but also reported feeling socially isolated at the school. The results of Wang's (2003) doctoral thesis on cultural dissonance and the adaptation of immigrant teachers of Chinese origin in Ontario showed similar findings. All the participants reported that they felt isolated from their Canadian colleagues, were left on their own and did not receive support during their first year of work. Some said they experienced many different types of frustrations, while others related that this period was marked by anxiety, stress and pressure. These teachers also deplored the distance, indifference and mistrust of the school administration towards them.

In Israel, certain participants in Remennick's (2002) study reported having conflicts with their Israeli colleagues. The teaching personnel of Russian origin perceived that their Israeli colleagues considered them a threat to their jobs and kept a distance. Furthermore, these same immigrant teachers claimed that the Israeli teachers did not want to cooperate with them or develop mentoring relationships with them. These teachers also emphasized the lack of cooperation on the part of the schools' counsellors and the students' parents. The parents often took their children's side in the case of conflict with these teachers. These types of parental or counsellor behaviour only contributed to the increase of these teachers' feelings of powerlessness when interacting with difficult students (Remennick, 2002). Peeler and Jane's (2005) Australian research on the importance of mentoring during the

professional transition of immigrant teaching personnel reported that one participant ascertained that a failed relationship with her mentor had affected her relations with the other members of the teaching personnel.

In Canada and the United States, problems of racism and discrimination faced by some immigrant teachers hindered the success of their integration. Phillion (2003) notes that some teachers reported that their Ontario colleagues refused to speak to them in the staff room and this same behaviour sometimes occurred in the classroom during their practicum with the supervising teacher. Moreover, Bascia's (1996) study emphasized the isolation felt by the visible minority immigrant teachers at school. In Toronto, some white teachers interviewed in Carr and Klassen's study (1997) affirmed that some of their colleagues were racist or had racist tendencies. In Manitoba, Schmidt (2010) also reported that immigrant teachers often faced discriminatory practices in the school and university communities. For example, one school principal who was a research participant deplored the open hostility shown towards teachers with a strong accent and questioned the real effectiveness of equity legislation on obvious discriminatory practices in certain schools.

Problems due to lack of recognition of the professional competencies of immigrant teachers. Some authors (Lenoir-Achdjian, 2005; Reid, 2005) reported that Canadian immigrant selection policies that took into consideration the immigrants' competencies and their qualifications facilitated finding a job in their host country. Most of the immigrant teachers already had university diplomas and extensive teaching experience acquired in their country of origin. However some authors' research from the United States (Ross, 2001), Canada (Beynon, Ilieva, & Dichoupa, 2004; Myles, Cheng, & Wang, 2006; Phillion, 2003; Schmidt, 2010) and Australia (Reid, 2005), found that the immigrant teachers' existing competencies were not taken into consideration in the hiring procedures. Consequently they were forced to begin part, or all of their training again. Furthermore, the retraining did not guarantee access to employment (Beynon, Ilieva, & Dichoupa, 2004). For example, during a

period of teacher shortages in Ontario, immigrant teachers who were competent in the required subject were not hired for a permanent position (Jamieson & McIntyre, 2006). McIntyre (2004) remarked that despite immigrant teachers' experience and even certifications, they are more often under-utilized and limited to supply teaching positions in contrast to their qualified Ontario or Canadian counterparts.

Not only do the immigrant teachers experience difficulties being hired for a teaching position, they also experience prejudice even when they do succeed. One study in the United States by Hwang and Baek (2005) related to the perceptions of immigrant teachers of Hispanic origin with regards to education indicate negative stereotypes towards them from the broad US population, prejudices, and a high level of expectation regarding their competency. In Canada, immigrant teachers from a visible minority were also victims of prejudice. In Mujawamariya's (2008) study, black immigrant students reported that both the administration and their colleagues doubted their capability to teach science. In addition, according to Mujawamariya (2008) and Wang (2003), the administration and their colleagues were less open to immigrant teachers than to other Canadian teachers. As immigrant teachers they were required to spend more time and energy in order to conform and to be accepted. According to Mujawamariya (2008), these prejudices appear to further inhibit the teachers' professional integration into their teaching careers and their contribution to scientific knowledge.

Carr and Klassen's (1997) Toronto study showed that visible minority teachers held positions that were of inferior status to those of their white colleagues. In another research study in Israel by Michael (2005), comparing Israeli born teachers to those of Russian origin, the results seemed to indicate that the immigrant teachers showed lower membership in professional organizations, participated with less frequency in decision-making concerning their school, assumed fewer positions of responsibility and participated less often in continuing education than their Israeli counterparts. This author suggested that integration of immigrant teachers was not a central priority in

the everyday affairs of Israeli school establishments. He argued that these teachers encountered not only systematic barriers that prevented them from becoming full time classroom teachers, but also that they were victims of an exclusion mechanism which restricted access to positions of responsibility and limited their influence in school decision making. In fact, according to the research results, immigrant teachers were not perceived as good educators, and were thus seen as incapable of transmitting the dominant culture.

Problems linked to the teaching task. The first problem is related to teaching practices. Because teaching philosophies can vary from one country to another, immigrant teachers must often face problems adapting to the teaching model that is applied in their host country (Cruickshank, 2004; Dakin, 1971; Gordon, 1996; Hutchison, 2005; Myles, Cheng, & Wang, 2006; Wang, 2003; Seah, 2005). For example, Wang (2003) notes that immigrant teachers of Chinese origin in Toronto felt disoriented after observing the differences in teaching approaches in Toronto schools. In China, the school supplied everything, whereas in Toronto, the teachers were responsible for procuring and managing their teaching materials on their own. Furthermore, the teachers found that they must be creative and self-reliant in order to find the appropriate materials to teach with, while in China teaching materials were standardized. The teachers also experienced problems with the role they had to play in the classroom. They were used to transmitting textbook knowledge and found it difficult to change from the role of transmitting knowledge to that of facilitating learning. The teachers also brought to light problems related to student assessment. Similar findings were also reported in other studies: Myles, Cheng and Wang (2006) in Ontario, Cruickshank (2004) in Australia, Elbaz-Luwisch (2004) in Israel and Gordon (1996) in the United States. The immigrant teachers who participated in these studies felt they had to change their beliefs and teaching practices, in order to adapt to the new teaching system.

The second problem is related to classroom management. Whether in Canada or the United States, the immigrant teachers were required to manage multicultural or multi-ethnic classrooms with children from different socio-economic backgrounds which might pose problems for the immigrant teachers who were faced with this “diversity” for the first time (Gordon, 1996). The situation was similar in Israel. Consequently, certain immigrant teachers who participated in the Elbaz-Luwisch study (2004) reported that their first year teaching was difficult. When the students insulted them, the school administration made no effort to reconcile the two parties. Remennick’s (2002) study in Israel confirmed the situation: immigrant teachers of Russian origin declared that they had to work very hard to gain respect and the students’ attention. They added that instilling discipline took a lot of time and affected the effectiveness of their teaching. They remarked that there was a notable lack of discipline in the multi-ethnic classrooms and in schools with children from disadvantaged neighbourhoods. Furthermore, the study showed that immigrant teachers were often given the most difficult classes and that the Israeli-born teachers avoided these types of classes.

Findings related to classroom management problems were also reported in Wang’s (2003) thesis. Immigrant teachers of Chinese origin in Ontario claimed they had to work hard to gain the respect of the children, and faced undisciplined behaviour, lack of respect and disobedience from the children. Furthermore, these teachers encountered the difficulty of establishing lasting and strong relationships with their students. Another malaise sensed by the immigrant teachers was the students’ lack of confidence in their teaching ability. This resulted in the students intentionally testing the limits of their teachers. This situation is noted in Elbaz-Luwisch’s (2004) and Remennick’s (2002) studies in Israel as well as that of Reid (2005) in Australia.

In the United States, immigrant teaching personnel encountered the same types of problems regarding the teacher’s role and power. Gordon (1996) also emphasized that immigrants do not apply for teacher training because they find the role and power of

the teacher is not the same as that of their countries of origin. In fact, in some countries where education is not considered a human right for all, teachers benefited from high esteem and are viewed as persons who can have a significant effect on the child's future. On the other hand in the United States where education is considered to be an undeniable right, the teacher has no hierarchical status (Gordon, 1996). For immigrant teachers who are not used to this mode of operation and who would like to impose their old habits, gaining respect from the students proves to be quite a challenge. For example, one participant in Hutchison's (2005) research in the United States related that she had received an official note from the school administration saying that her contract would not be renewed if her classroom management competencies were not improved.

We have just demonstrated that immigrant teachers' encountered difficulties with professional integration are quite similar from one country to another. The following points address the different initiatives that favour access to employment and integration into the school team.

Initiatives to enhance the professional integration of immigrant teachers

Access to employment. Ontario has instigated administrative procedures aimed at improving immigrant teachers' integration into the mainstream (Bascia, 1996; Ordre des enseignantes et enseignants de l'Ontario (Ontario College of Teachers), 2004). According to the Ordre des enseignantes et enseignants de l'Ontario (Ontario College of Teachers) (*ibid.*), certification of immigrant teachers is among their top priorities. In 2004, Ontario's Ministry of Training, Colleges and Universities injected 1.9 million dollars into a project to help foreign-trained teachers acquire certification in order to teach in Ontario schools. This project's mission was to support immigrants in their process of certification, to facilitate learning English and French, to offer a bilingual website where they can find teaching and social resources and to facilitate networking, etc. Queen's University has also started a teaching program for immigrant teachers trained abroad to aid them in gaining competency and the

necessary knowledge for their professional integration into Ontario schools. Schmidt, Young and Mandzuk (2010) reported that a similar program was put in place at the University of Manitoba's Faculty of Education. This program was set up to facilitate immigrant teacher training up until their re-certification. The Ministry of Employment and Immigration offered financing to cover the tuition fees for teachers participating in this program. These immigrant teachers also received supplementary funding to cover subsistence and childcare fees during their university studies.

In the United States certain training programs take into account the needs of immigrant teachers in order to reconcile work and studies (Ross, 2001). In some school districts, the community and the university work together in close collaboration to select and direct candidates towards the program. These teachers followed part-time courses during three semesters in a program spanning two years to allow them to continue working and to support their families. Similar programs exist in Australia (Cruickshank, 2004) where immigrant teachers follow a two-year course aimed at gaining the necessary competencies to qualify them to teach in Australian schools. In Israel, the new immigrant teachers' training lasts 10 months. Depending on the type of diploma, they are required to take fewer courses and therefore become certified in a shorter period of time. Experience acquired abroad is also taken into consideration, and teachers with proof of teaching experience receive seniority benefits (Ben-Chétrit, 2003).

This analysis has described various countries' initiatives to facilitate professional integration of immigrant teachers. However, these initiatives still seem limited in order to adequately address the different obstacles to certification faced by immigrant teachers. Moreover, these studies have already shown that despite the fact that even when these teachers become certified in their areas of expertise, access to and procurement of employment remains difficult to obtain. When they were employed, immigrant teachers were confined to unreliable teaching positions without job security even during a teacher shortage. Additionally, it appears that their

competencies were continually put to the test in order for them to gain acceptance as a bona fide teacher.

Integration into the school culture and into the team of the other teachers. The key factors contributing to the process of professional integration of immigrant teachers emphasized by most authors were the quality of the reception and collaboration (Elbaz-Luwisch, 2004; Myles, Cheng & Wang, 2006; Remennick, 2002; Deters, 2006); support given by the administration and their colleagues; mentorship relationship (Peeler & Jane, 2005; Deters, 2006) and acceptance from the school community and the students' parents (Deters, 2006).

Some examples that illustrate these findings involve the immigrant teachers who participated in the Deters (2006) Ontario study that emphasized how effective help given by the mentor and the administration supported their success. They also reported that the level of acceptance by their colleagues along with the many opportunities for and types of cooperation available enabled them to gain access to the proper resources. These include social resources such as connecting with and receiving advice from other experienced colleagues, or finding out about concrete resources such as teaching materials. These strategies facilitated their integration into the school team of teachers and contributed to the success of their teaching practice and the development of their teaching competencies. A school community that already employed teachers from different cultural backgrounds was also a means of support. It facilitated their successful integration into the workplace, especially because their colleagues were conscious of the difficulties the immigrant teachers were going through on a cultural and linguistic level and everyone worked together to support their integration.

In Australia, the Peeler and Jane (2005) study of the mentorship experience revealed that immigrant teachers who benefited from a mentor relationship succeeded in their cultural and professional transition by developing a feeling of belonging in the

community and also a professional identity. Furthermore, the study showed that the mentorship experience facilitated the development of the necessary knowledge and competencies to teach in their new work environment. These teachers said themselves that their mentors facilitated their contact with the other teachers, which in turn favoured cooperation with their colleagues.

In Quebec, the Laval School Board offered three workshops to support the professional integration of recently immigrated teachers (Carrefour national de l'IP en enseignement (CNIPE), 2008). These teachers first took part in an inter-cultural workshop aimed at facilitating their socio-cultural transition. Next they were familiarized with the realities and characteristics of the school culture and the multicultural teaching context and Quebec youth, and finally received practical training related to developing competencies in student discipline, classroom management and student-centred learning. All these training elements were focused on facilitating integration of recently immigrated teachers. However, no research relating the effect of these workshops on their professional integration has yet been carried out. Information has yet to be found on what has been done to help integrate this category of teachers in other school boards.

DISCUSSION AND CONCLUSION

This literature review has shown that immigrant teachers are being considered more and more as precious resources, both to fill the needs of the workforce and to contribute to multicultural education and the school-integration of students of immigrant families. However studies carried out in Canada and a number of other countries in the West show that there is still work to be done in order to support this professional integration. Despite certain initiatives taken to help these teachers, access to employment remains difficult and few specific measures have been adapted to address the specific obstacles that they must face. As an example, these measures should sufficiently take into account the existing systemic, sociological and cultural barriers. Concepts such as migration routes, socio-cultural transition, acculturation,

comparative education and relation to knowledge should all contribute to in-depth consideration and reflection on the support of professional integration for immigrant teachers. It is understood that despite the successful initiatives for the integration of immigrant teachers, success also depends on the openness and cooperation of the school administration, the school team and all the members of the community. Unfortunately, it appears from the analysis done that no initiative has been undertaken in these directions. This necessarily hinders the success of immigrant teachers' professional integration since these factors can lead to a lack of motivation and the abandoning of the teaching profession (Portelance, Martineau, & Vallerand, 2007).

In fact, career commitment and continuation are influenced by the contribution of the school administration as well as colleague support (Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE), 2001). The school boards and the schools that hire immigrant teachers could gain from adopting clear procedures for their social and professional integration in order to fully benefit from what these teachers have to offer and consequently foster student success (Martineau & Vallerand, 2007).

In conclusion, obstacles hindering professional integration of immigrant teachers have been brought to light by this review as well as procedures that can enhance their integration. However, it would be necessary to reinforce and increase these procedures if this integration is to be effective. This literature review highlighted the small number of studies dealing with the integration of immigrant teachers, more particularly in Quebec and in other francophone communities. It also showed that no study has yet been undertaken in Quebec with the intent to examine the state of professional integration of recently immigrated teachers. It thus seems appropriate to explore this avenue in order to shed more light on the situation of these teaching personnel in Quebec.

NOTE

These conditions require successful completion of the following: a) the Quebec French Language Exam that is compulsory as of September 1st 2008; b) the equivalent of 12 course credits in Education of which 6 credits are in teaching didactics, that is the art of teaching in their area of specialisation, plus 3 credits in evaluation of learning; c) the equivalent of 3 credits in special education (different techniques regarding handicapped students, and students with learning difficulties and problems adapting to the system); d) a university level course outlining the Quebec teaching system; e) a teaching practicum that demonstrates that they are able to teach in the Quebec school system.

REFERENCES

- Allard, M. (2007). La moitié des profs immigrés recalés. *La Presse*. Retrieved May 15, 2010 from www.immigrer.com/faq/sujet/La-moitie-des-profs-immigrants-recalles.html
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris, FR: Presses Universitaires de France.
- Bascia, N. (1996). Inside and outside: Minority immigrant teachers in Canadian schools. *Qualitative Studies in Education*, 9(2), 151-165.
- Ben-Chétrit, I. (2003). *Enseignants et jardinières d'enfants* (Catalogue No. 0902103010). Retrieved from the website: <http://www.terredisrael.com/dossiers%20PDF/SystemescolaireIL.pdf>
- Benes, M.-F., & Dyotte, S. (2001). L'intégration des jeunes immigrants et immigrantes à l'école québécoise. *VEI Enjeux*, 125, 146-158.
- Beynon, J., Ilieva, R., & Dichoupa, M. (2004). Re-credentialing experiences of immigrant teachers: Negotiating institutional structures, professional identities and pedagogy. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 10(4), 429-444.

- Carr, P. R., & Klassen, T. R. (1997). Different perceptions of race in education: Racial minority and white teachers. *Canadian Journal of Education*, 22(1), 67-81.
- Carrefour National de l'IP en Enseignement (CNIP). (2008). *Offre de services pour les enseignantes et enseignants d'immigration récente*. Retrieved from CNIPE website: http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/spip.php?article194
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) (2002). *Offrir la profession en héritage. Avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Cruickshank, K. (2004). Toward diversity in teacher education: Teacher preparation of immigrant teachers. *European Journal of Teacher Education*, 27(2), 125-138.
- Dakin, J. (1971). *A survey of English courses for immigrant teachers* (CILT Reports and Papers 5). Retrieved from ERIC database: <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED083886>
- Deters, P. (2006). *Immigrant teachers in Canada: Learning the language and culture of a new professional community*. Toronto, ON: Ontario Institute for Studies in Education.
- Elbaz-Luwisch, F. (2004). Immigrant teachers: Stories of self and place. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17(3), 387-414.
- Maureen, E. (1992). *The employment experiences of Manitoba teachers trained in the Philippines* (Unpublished doctoral dissertation). University of Manitoba, Winnipeg, Manitoba.
- Goodson, I., Thiessen, D., & Bascia, N. (1997). Making a difference about difference: The lives and careers of racial minority immigrant teachers. *Canadian Journal of Education*, 22(4), 462-465.
- Gordon, J. A. (1996). Teachers from different shores. *Equity and Excellence in Education*, 29(3), 28-36.
- Hutchison, C. B. (2005). *Teaching in America: a cross-cultural guide for international teachers and their employers*. Dordrecht: Springer.

- Hwang, Y. S., & Baek, E. O. (2005). Immigrant Hispanic/Latinos (*sic*) teachers' perception of education. *Teaching Education*, 16 (4), 325-336.
- Jamieson, B. & McIntyre, F. (2006, December). Transition à l'enseignement : Le meilleur et le pire. *Pour parler profession*. Retrieved from: http://pourparlerprofession.oeeo.ca/decembre_2006/transition_01.asp
- Lavigne, M.-C. (2006, June). *Le ministre rend officiel le règlement sur les autorisations d'enseigner*. Retrieved from ministère de l'Éducation, Loisirs et Sports du Québec (MELS) website: www.mels.gouv.qc.ca/cpress/cprss2006/c060607.asp
- Lefebvre, M.-L., Legault, F. & De Sève, N. (2002). *Recrutement des maîtres de groupes minoritaires pour l'enseignement obligatoire du primaire et du secondaire*. Retrieved from: http://fastef.ucad.sn/aipu/th_27.pdf
- Lenoir-Achdjian, A. (2005). Être immigrant et vouloir insérer le marché du travail : quel défi! *Le Jumelé*, 6(1), 7.
- Martineau, S. & Ndoreraho, J.-P. (2006). *À propos du règlement sur les autorisations d'enseigner et sur l'embauche d'enseignants de migration récente*. Retrieved from Carrefour National de l'IP en Enseignement (CNIP) website: www.insertion.qc.ca/cnipe_2/spip.php?article87
- Martineau, S. & Vallerand, A.-M. (2007). Chronique sur l'IP en enseignement : La question des enseignants de migration récente. *Formation et profession*, 13 (2), 51-54.
- McIntyre, F. (2004). Les nouveaux enseignants volent de leurs propres ailes dès la troisième année. *Pour parler profession*. Retrieved from: http://pourparlerprofession.oeeo.ca/decembre_2004/reports.asp
- Ministère de l'Éducation, Loisirs et Sports du Québec (MELS). (2006). *Règlement sur les autorisations d'enseigner*. Retrieved from: www.mels.gouv.qc.ca/lancement/RegAutorisationEnseigner/RegAutorisationEnseigner_f.pdf.
- Mertens, D.M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Michael, O. (2005). Multiculturalism in schools: The professional absorption of immigrant teachers from the former USSR into the education system in Israel. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 164-178.
- Mucchielli, R. (1979). *L'analyse de contenu des documents et des communications* (3rd ed.). Paris, FR: Les éditions ESF.
- Mujawamariya, D. (2008). Les difficultés d'IP des enseignants de sciences de race noire en milieu francophone ontarien: un pattern singulier? In L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau, & C. Gervais (Eds.), *L'insertion dans le milieu scolaire, une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (pp. 145-161). Québec, QC: Presses de l'Université de Laval.
- Mukamurera, J. (2005). S'insérer dans l'enseignement au Québec : portrait des défis et enjeux pour la profession. *Éducateur*, 11, 29-31.
- Mukamurera, J., Bourque, J. & Gingras, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. In L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau, & C. Gervais (Eds.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (pp. 31-48). Québec, QC: Presses de l'Université Laval.
- Myles, J., Cheng, L., & Wang, H. (2006). Teaching in elementary school: Perception of foreign-trained teacher candidates of their teaching practicum. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 233-245.
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (2004). Intégration des enseignants immigrants dans les écoles de l'Ontario. *Pour parler profession*. Retrieved from http://pourparlerprofession.oeeo.ca/mars_2004/news.asp
- Peeler, E., & Jane, B. (2005). Mentoring: immigrant teachers bridging professional practices. *Teaching Education*, 16(4), 325-336.
- Phillion, J. (2003). Obstacles to accessing the teaching profession for immigrant women. *Multicultural Education*, 11(1), 41-46.
- Portelance, L., Martineau, S., & Presseau, A. (2008). Les représentations des finissants en formation à l'enseignement quant à la collaboration avec les acteurs du milieu scolaire au moment de l'entrée dans la profession. In L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau, & C. Gervais (Eds.), *L'insertion*

dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant (pp. 125-144). Québec, QC: Presses de l'Université Laval.

- Reid, C. (2005). Global teachers with globite cases. *Australian Journal of Education*, 49(3), 251-263.
- Remennick, L. (2002). Survival of the fittest: Russian immigrant teachers speak about their professional adjustment in Israel. *International Migration*, 40(1), 99-121.
- Ross, F. (2001). Helping immigrants become teachers. *Educational Leadership*, 58(8), 68-71.
- Seah, W. T. (2005). Negotiating about perceived value differences in mathematics teaching: The case of immigrant teachers in Australia. In H. L. Chick & J. L. Vincent (Eds.). *Proceedings of the 29th conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 4, 145-152. Melbourne: Department of science and mathematics education, University of Melbourne.
- Schmidt, C. (2010). Systemic discrimination as a barrier for immigrant teachers. *Diaspora, Indigenous and Minority Education*, 4(4), 235-252.
- Schmidt, C., Young, J., & Mandzuk, D. (2010). The Integration of immigrant teachers in Manitoba, Canada: Critical issues and perspectives. *Journal of International Migration and Integration*, 11(4), 439-452.
- Vallerand, A.-C. & Martineau, S. (2006). *Les enseignants immigrants : difficultés rencontrées et pratiques d'insertion*. Retrieved from Carrefour National de l'IP en Enseignement (CNIP) website : www.insertion.qc.ca/cnipe_1/spip.php?article141.
- Wang, T. (2003). *Cultural dissonance and adaptation: A study of Chinese immigrant teachers coping with cultural differences in Toronto schools* (Unpublished doctoral dissertation). University of Toronto, Toronto, ON.

2. DEUXIÈME ARTICLE : L'EXPÉRIENCE DE TRANSITION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS DE MIGRATION RÉCENTE AU QUÉBEC

Aline Niyubahwe, Joséphine Mukamurera et France Jutras
Université de Sherbrooke

Référence : Niyubahwe, A., Mukamurera, J. & Jutras, F. (2014). L'expérience de transition professionnelle des enseignants de migration récente au Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(4), 1-32.

Résumé

Cet article présente les résultats d'une recherche qualitative qui vise à décrire et à comprendre l'expérience de transition professionnelle des enseignants de migration récente au Québec. L'analyse phénoménologique des données recueillies au moyen d'entrevues semi-dirigées auprès de 13 enseignants de migration récente œuvrant à Montréal et à Sherbrooke montre que ces enseignants font face à des défis d'adaptation au nouvel environnement socioculturel et à des difficultés d'intégrer la profession enseignante au Québec. Lorsqu'ils trouvent du travail, aucune mesure formelle d'accueil ou d'accompagnement n'est mise en place pour faciliter leur intégration. Cependant, la maîtrise du français, diverses stratégies d'adaptation et le soutien de l'équipe-école constituent des facteurs favorables à leur transition professionnelle.

Mots-clés : adaptation, enseignant immigrant, enseignant de migration récente, intégration, transition professionnelle.

Abstract

The paper presents the results of a qualitative study intended to describe and understand the professional transition experience of teachers who recently immigrated to Quebec. The phenomenological analysis of the data collected through semi-structured interviews with 13 recently immigrated teachers working in Montréal and Sherbrooke provides evidence that these teachers face challenges in their adaptation to their new sociocultural environment and difficulties to access teaching jobs. Those who do find a teaching job do not have access to a reception or coaching service to help their integration. However, the ability to speak French, various adjustment strategies, and support from school community are positive factors in their professional transition.

Key words : adaptation, immigrant teachers, integration, professional transition, recent immigrant teachers.

Introduction

De nombreux immigrants qualifiés, c'est-à-dire «des immigrants indépendants choisis pour contribuer à l'économie grâce à leur instruction, à leurs compétences et à leur formation» (Becklumb, 2008, p. 18) s'installent au Canada. Peu importe leur profession, leur parcours d'insertion dans les milieux de travail comprend plusieurs étapes qui peuvent se révéler difficiles. La recherche présentée porte sur les enseignants de migration récente (EMR), c'est-à-dire des enseignants qui ont une formation et une expérience d'enseignement dans leur pays d'origine et qui résident depuis moins de dix ans au Québec.

L'embauche d'enseignants immigrants n'est pas un phénomène nouveau au Québec. Cependant, depuis l'assouplissement des conditions d'accès à l'enseignement pour faire face à la pénurie d'enseignants, les EMR accèdent de plus en plus à la profession enseignante. Selon les données internes du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), environ 3 000 autorisations d'enseigner ont été décernées à cette catégorie d'enseignants entre 1998 et 2009, et plus de la moitié d'entre eux (1 771) ont obtenu un emploi dans des commissions scolaires (Martel, octobre 2010)ⁱ. Leur transition professionnelle ne saurait se faire sans heurts, car ils intègrent à la fois une nouvelle société, un nouveau marché du travail et un nouvel environnement scolaire. Notre recherche porte précisément sur la transition professionnelle de ces EMR.

Traiter de la transition professionnelle des EMR présente un intérêt social et scientifique. Au plan social, ils comblent des besoins de main-d'œuvre et ils apportent une contribution à l'intégration scolaire des enfants issus de l'immigration et à l'éducation multiculturelle (Deters, 2006; Phillion, 2003). Dans la région de Montréal, l'effectif des élèves issus de l'immigration peut atteindre 90 % dans certaines écoles (Benes & Dyotte, 2001). Une transition professionnelle adéquate des EMR serait donc primordiale pour la réussite de ces enfants (Lefebvre, Legault, & De Sève, 2002). Au plan scientifique, une recension des écrits (Niyubahwe, Mukamurera, & Jutras, 2013) révèle le peu de connaissances disponibles sur le vécu de ces enseignants dans le monde francophone en général et au Québec en particulier, où aucune recherche empirique scientifique n'a encore été réalisée. Les études faites ailleurs au Canada et en Occident montrent que les enseignants immigrants peuvent être confrontés à de nombreux défis et difficultés (Niyubahwe, Mukamurera, & Jutras, 2013). En conséquence, notre recherche vient donc à point nommé et a pour but de décrire et de comprendre en profondeur l'expérience de transition professionnelle des EMR au Québec. Pour ce faire, l'approche qualitative phénoménologique a été retenue pour la collecte et l'analyse des données.

Problématique de la recherche

Depuis les années 1980, les conditions d'insertion professionnelle (IP) en enseignement au Québec se sont détériorées, notamment en raison de la précarisation persistante du travail enseignant et des tâches difficiles souvent confiés aux nouveaux enseignants (Mukamurera, Bourque, & Gingras, 2008). Ces conditions difficiles peuvent entraîner des répercussions négatives sur leur bien-être, la qualité de leur enseignement et parfois compromettre la poursuite de leur carrière (Karsenti, Collin, & Dumouchel, 2013). Précisons toutefois que les recherches ne font pas de distinction entre les nouveaux enseignants formés au Québec et ceux formés à l'extérieur. La situation particulière des enseignants immigrants au Québec demeure inconnue. Une recension exhaustive des écrits (Niyubahwe, Mukamurera, & Jutras, 2013) fait ressortir certains éléments qu'il importe de présenter à propos de l'IP des enseignants immigrants dans les pays d'accueil : les difficultés d'IP spécifiques aux enseignants immigrants et les éléments favorables à leur insertion.

Les difficultés d'insertion professionnelle

Indépendamment des difficultés d'adaptation au rôle professionnel des enseignants immigrants, leur IP est caractérisée par des difficultés d'accès à l'emploi et des difficultés d'intégration à la culture de l'école et à l'équipe-école.

Les difficultés d'accès à l'emploi. Les études réalisées au Canada, aux États-Unis et en Australie révèlent que les enseignants immigrants connaissent un taux élevé de chômage et de sous-emplois (Niyubahwe, Mukamurera, & Jutras, 2013). En Ontario, une étude réalisée par Phillion (2003) auprès de cinq femmes immigrantes de minorités visibles suivant un programme de certification à l'enseignement met en évidence différents obstacles à leur accès au travail enseignant. D'abord, le processus d'évaluation comparative des diplômes est long et parfois très cher quand les documents doivent être traduits. Certaines enseignantes ont d'ailleurs eu de la difficulté à couvrir les frais exigés pour l'évaluation de leurs diplômes. Une fois

l'équivalence des diplômes obtenue, elles ont dû suivre des cours pour obtenir le brevet d'enseignement et parfois des cours supplémentaires pour se qualifier à deux niveaux d'enseignement comme cela est exigé en Ontario. Cependant, une fois les cours obligatoires réussis, l'accès à l'emploi constitue un autre défi.

D'autres recherches soulignent que pour un travail d'enseignant, une expérience canadienne et une lettre de recommandation d'un directeur d'école sont requises (Deters, 2006; Phillion, 2003). Dans le cas des enseignants immigrants, cela pourrait être identifié comme une forme de discrimination systémique à l'embauche. À cet égard, l'étude de Schmidt (2010) au Manitoba, effectuée auprès de 20 enseignants immigrants et de 23 intervenants issus des différents organismes impliqués dans le processus d'intégration des enseignants immigrants, révèle que la discrimination systémique à l'embauche constitue l'un des principaux obstacles à l'intégration des enseignants immigrants. Cette étude montre que certaines directions d'école sont réticentes à embaucher des enseignants immigrants malgré les messages de sensibilisation qui viennent des différents programmes visant leur intégration. Certains intervenants estiment d'ailleurs que la discrimination va rester présente puisque ces enseignants immigrants sont en concurrence avec les jeunes enseignants manitobains. Que ce soit au Canada, aux États-Unis ou en Australie, malgré leur expérience en enseignement, leurs compétences ne sont pas nécessairement prises en compte lors des procédures d'embauche (Niyubahwe, Mukamurera, & Jutras, 2013). Pour plusieurs enseignants immigrants, le bénévolat constitue le meilleur moyen d'obtenir de l'expérience dans le pays d'accueil, mais très peu ont l'opportunité de le faire (Phillion, 2003).

Les difficultés d'accès à l'emploi peuvent également être dues à des barrières linguistiques. Les participantes à l'étude de Phillion (2003) rapportent qu'elles n'arrivaient pas à réussir le test d'anglais oral à cause de leur accent et de leur manque de fluidité langagière. De même, les enseignants russes interviewés dans l'étude de Remennick (2002) en Israël ont rapporté que leur principal motif

d'abandon de la profession est la non-maîtrise de l'hébreu, langue d'enseignement en Israël. Au Québec, le test de français peut aussi constituer un obstacle à l'accès à l'emploi pour beaucoup d'enseignants immigrants (Lefebvre, Legault, & De Sève, 2002).

Les difficultés d'intégration à l'équipe-école. Les enseignants immigrants ont besoin d'un milieu ouvert et de collègues qui collaborent pour les aider à réussir leur intégration. Cependant plusieurs recherches indiquent que ces enseignants ont du mal à tisser de bonnes relations et à collaborer avec leurs collègues et le personnel de direction (Niyubahwe, Mukamurera, & Jutras, 2013). Certains font aussi face à du racisme et à de l'isolement social à l'école. Par exemple, Phillion (2003) rapporte que les collègues ontariens refusent de parler aux enseignantes immigrantes dans la salle des professeurs. Les résultats d'autres études faites en Ontario par Bascia (1996) et Wang (2003) vont dans le même sens.

Les éléments favorables à la transition professionnelle des enseignants immigrants

Au niveau de l'accès à l'emploi. En raison de l'accroissement du nombre d'enfants issus de l'immigration et de la grande diversité qui en résulte dans les écoles, les gouvernements de certains pays comme le Canada, les États-Unis et l'Australie considèrent que le corps professoral doit refléter cette diversité (Bascia, 1996; Phillion, 2003; Ross, 2001). Des mesures visant à faciliter la certification des enseignants immigrants ont été mises en place. En Ontario, par exemple, un programme de formation universitaire pour enseignants immigrants formés à l'étranger est offert pour les aider à acquérir les compétences et les connaissances nécessaires au travail dans les écoles ontariennes. Des programmes similaires existent en Australie et aux États-Unis. Au Québec, les enseignants immigrants qui obtiennent un permis d'enseigner et occupent un emploi doivent compléter une formation de 15 crédits (Gouvernement du Québec, 2014).

Au niveau de l'intégration au milieu du travail. Les écrits montrent l'importance de l'accueil, de la collaboration, du soutien et de l'acceptation par la communauté scolaire et les parents d'élèves pour la réussite de l'intégration des enseignants immigrants (Niyubahwe, Mukamurera, & Jutras, 2013). En Ontario, Deters (2006) a mené une étude auprès de 32 enseignants immigrants du primaire et du secondaire pour mettre en évidence les facteurs de réussite par rapport au processus d'acculturation et d'intégration professionnelle. Les résultats montrent, d'une part, que l'aide apportée par un mentor et le soutien de la direction permettent de surmonter les difficultés et, d'autre part, que l'accueil et la collaboration des collègues sont nécessaires pour accéder aux ressources sociales et matérielles. De plus, l'acceptation de la part de la communauté scolaire et des parents, ainsi que le fait de travailler dans un milieu où le personnel enseignant est culturellement diversifié, facilitent l'acculturation et l'intégration professionnelle. Enfin, l'ouverture des enseignants immigrants à apprendre la langue et la culture du pays d'accueil et leur volonté de participer avec les autres à la communauté scolaire contribuent favorablement à leur intégration.

Les différentes initiatives pour faciliter l'IP du personnel enseignant immigrant demeurent limitées. Elles visent surtout à faciliter la certification des enseignants immigrants, mais l'intégration en emploi et au milieu du travail peut demeurer difficile. Considérant l'absence de recherches au Québec sur l'entrée en carrière des EMR, l'objectif de cet article est de décrire et de comprendre l'expérience de transition professionnelle de ces enseignants. Dans la section qui suit, nous définissons les concepts de transition et de parcours migratoire, ainsi que les concepts connexes d'adaptation, d'intégration et d'acculturation.

Clarification conceptuelle

Le concept de transition est au cœur de notre recherche. Toutefois dans le cas des EMR, la transition est indissociable de leur parcours migratoire et implique des processus d'adaptation, d'intégration et d'acculturation (Abou, 1990; Legault & Fronteau, 2008; Simon, 2000).

Le concept de transition

Les EMR quittent leurs pays pour venir s'établir au Québec. Dès leur arrivée dans la société d'accueil, ils vivent les effets du changement sur les plans culturel, social et professionnel : ils sont en processus de transition. Bridges (1995) définit la transition comme «un processus intérieur que l'on traverse émotionnellement pour digérer le changement» (p. 76). Vécue différemment selon les individus, la transition dure plus longtemps que le changement, car l'individu doit prendre le temps nécessaire pour s'adapter.

Bridges (2006) écrit que l'être en transition vit une période de deuil. N'ayant plus accès à son environnement affectif et social qui lui conférait une identité, il doit faire le deuil de ses anciens repères et automatismes afin de s'investir dans l'apprentissage des codes de sa nouvelle société. Il traverse une période de doute, d'incertitude, car il «se trouve entre deux façons de faire et d'être, l'ancienne désormais perdue et la nouvelle qui reste à trouver» (Bridges, 1995, p. 196). Il peut se sentir fragile et vulnérable puisque les «repères familiers du passé disparaissent et le profil des assises nouvelles se distingue à peine» (Simon, 2000, p. 252). Il éprouve de la confusion, de la désorientation, de l'incompréhension, de la désillusion et de la solitude (Bridges, 2006). Pour s'en sortir, il doit laisser aller ses anciens repères pour en acquérir des nouveaux. En s'imprégnant de la nouvelle culture et des nouvelles façons de faire, il commence à «se sentir à l'aise dans le monde tel qu'il est et à stabiliser son identité en conformité avec les nouvelles conditions» (Bridges, 2006, p. 196). Toutefois, il reste encore des efforts à fournir, notamment pour prendre racine

dans le nouvel environnement, pour nouer des liens avec de nouvelles personnes, pour développer sa crédibilité et son appartenance au nouveau milieu (Simon, 2000). Ce concept de transition aide à appréhender les défis auxquels les EMR sont confrontés dans leur nouvel environnement social, culturel et professionnel.

Le parcours migratoire

Étudier la transition implique de tenir compte du passé et de l'avenir qu'elle relie (Simon, 2000), c'est-à-dire le parcours migratoire. Le parcours migratoire constitue l'ensemble des phases que franchissent les immigrants depuis leur pays d'origine jusqu'à leur installation dans le pays d'accueil. Il comprend les phases pré-migratoire, migratoire et post-migratoire. Les circonstances de la migration étant propres à chacun, la façon dont les immigrants vivent les différentes phases aura des répercussions sur leurs processus d'intégration dans la société d'accueil (Legault & Fronteau, 2008).

La phase pré-migratoire est la période où l'immigrant ou le réfugié réside encore dans son pays d'origine. Des raisons économiques, politiques ou sécuritaires peuvent motiver le départ ou l'exil (Vatz-Laaroussi & Rachedi, 2003) et l'expérience de transition en sera marquée. La phase migratoire constitue la période où le migrant quitte son pays. L'obtention du visa de résident permanent permet aux immigrants économiques de quitter tranquillement leur pays pour le nouveau pays de résidence. Une trajectoire de fuite caractérise celle des réfugiés. Lors de la phase post-migratoire, les immigrants s'installent dans la société d'accueil et vivent les processus d'adaptation, d'intégration et d'acculturation (Abou, 1990). Ces processus peuvent marquer leur transition professionnelle.

Le processus d'adaptation

Selon Berry (1997), l'adaptation réfère aux changements qui ont lieu chez l'individu ou le groupe en réponse aux exigences du nouvel environnement. Legault

& Fronteau (2008) abondent dans le même sens : l'adaptation réfère «au processus d'interaction entre l'individu (ou le groupe restreint) et le milieu social plus large où il se trouve, processus où l'individu modifie ses attitudes et comportements afin de s'insérer dans ce milieu social» (*Ibid.*, p. 46). C'est durant le processus d'adaptation que les nouveaux arrivants apprivoisent le nouvel environnement. Zhou, Jindal-Snape, Topping, & Todman (2008) rapportent que l'adaptation est influencée par un certain nombre de variables, comme le niveau de connaissances générales sur la nouvelle culture, la durée de résidence dans le pays d'accueil, la connaissance de la langue, la quantité et la qualité des contacts avec les membres de la société d'accueil, l'expérience à l'étranger, la distance culturelle, le statut de résidence dans le pays d'accueil et la formation interculturelle. C'est pourquoi certains individus réussissent facilement leur adaptation alors que d'autres éprouvent des difficultés (Berry, 1992). Devant l'inadéquation des codes de références, certains immigrants doivent non seulement réapprendre tout ou presque toutes les tâches de la vie quotidienne pour mieux fonctionner dans le nouvel environnement, mais aussi désapprendre certains codes incompatibles avec le bon fonctionnement (Berry, 1997; Legault & Fronteau, 2008). Ces apprentissages requièrent des interactions et des échanges avec les membres de la société d'accueil. Toutefois, bien que ces rencontres soient indispensables à leur adaptation, elles peuvent générer des chocs culturels, car il est difficile de modifier son cadre de référence (Berry, 1997). Pour survivre aux différentes épreuves auxquelles ils font face, les immigrants ont besoin d'être résilients et de développer des stratégies d'adaptation (Zhou, Jindal-Snape, Topping, & Todman, 2008).

Le processus d'intégration

Ricci (2001) souligne que le concept d'intégration est polysémique. Aucune définition ne fait consensus (Legault & Fronteau, 2008). Legendre (2005) définit l'intégration comme un «processus par lequel les immigrants participent à leur société d'accueil par une activité professionnelle, l'adoption des comportements familiaux et

culturels, l'apprentissage de la langue et des normes de comportement, etc.» (Legendre, 2005, p. 785). Ricci (2001) considère qu'«Être intégré, c'est participer totalement à la vie d'une société, c'est en être tout à fait membre. C'est aussi être reconnu par les autres membres de la communauté nationale comme faisant partie, en cette même qualité, de celle-ci» (p. 14).

Legault & Fronteau (2008) vont dans le même sens et mettent en relief la «double dynamique» qui implique la personne immigrante et la société d'accueil, et qui appelle l'ouverture de part et d'autre. Ces auteures soulignent que l'ouverture permet aux immigrants d'accepter les remises en question et de développer les compétences nécessaires afin de vivre harmonieusement dans le pays d'accueil. L'ouverture leur permet aussi d'atteindre un équilibre sur plusieurs plans, de s'intéresser aux autres et d'entreprendre des projets d'avenir. L'immigrant qui atteint cette étape d'ouverture «accepte certaines des valeurs, croyances et idées de la société d'accueil et les perçoit comme une autre façon de construire la réalité et d'interagir avec elle» (Legault & Fronteau, 2008, p. 54). Toutefois, l'intégration ne peut être réussie que si l'immigrant est en relation avec différents acteurs de son nouveau milieu, et que la société d'accueil est ouverte et inclusive envers la diversité culturelle (Berry, 1997). L'intégration s'accompagne d'un processus d'acculturation par lequel «les immigrants adoptent ou refusent certains comportements explicitement ou implicitement souhaités par le milieu dominant» (Yim, 2000, p. 29).

Le processus d'acculturation

L'acculturation est définie comme «l'ensemble des interférences culturelles que les immigrés et leurs enfants subissent, à tous les niveaux de l'adaptation et de l'intégration, par suite de la confrontation constante de leur culture d'origine avec celle de la communauté d'accueil» (Abou, 1990, p. 129). Selon Legault & Fronteau (2008), le processus d'acculturation dure longtemps et ne peut être accompli de façon définitive.

Berry (1997) distingue quatre options d'acculturation en fonction de deux aspects fondamentaux : le maintien de l'identité culturelle et les liens avec la société d'accueil. Premièrement, l'acculturation peut se faire sous le mode de l'intégration : les immigrants préservent leur culture traditionnelle tout en adoptant les modes de fonctionnement de la société d'accueil. Par exemple, ils peuvent préserver leurs traditions au sein de leurs familles et dans la communauté, et manifester un intérêt pour les valeurs des différentes institutions qu'ils doivent fréquenter (travail, services sociaux, école). Deuxièmement, les individus peuvent vivre l'assimilation : les immigrants adoptent totalement la culture dominante et abandonnent progressivement leur identité culturelle. Troisièmement, les individus peuvent opter pour la séparation : ils se mettent à l'écart ou s'isolent des autres communautés ou de la culture majoritaire pour préserver leur identité culturelle. Lorsque cet isolement n'est pas choisi et qu'il provient des membres de la culture dominante, on parle de ségrégation. Le dernier cas de figure, plus négatif, est la marginalisation : les immigrants vivent à la fois le rejet par la société dominante ainsi que la perte progressive de leur identité et de leurs valeurs traditionnelles. Berry souligne que cela survient quand les immigrants en mode d'assimilation font face au rejet de la part de la société d'accueil.

Les processus d'adaptation, d'intégration et d'acculturation sont inter-reliés (Berry, 1997; Legault & Fronteau, 2008). Par exemple, une mauvaise adaptation affecte du même coup l'intégration et l'acculturation. Le temps peut affecter ces processus (Legault & Fronteau, 2008), car, «que ce soit dans leur durée ou dans leur succession, les événements ne comportent pas les mêmes exigences ni n'ont la même portée selon que l'on parle d'adaptation, d'intégration ou d'acculturation» (p. 63).

Rappelons que le but de notre recherche est d'analyser l'expérience de transition professionnelle des EMR au Québec telle qu'elle est vécue. Une orientation phénoménologique et descriptive a donc été privilégiée.

Méthodologie

Notre étude a pour objectif de décrire et de comprendre l'expérience de transition professionnelle des enseignants de migration récente au Québec. Étant dans une logique descriptive et compréhensive, l'approche qualitative d'inspiration phénoménologique a été privilégiée parce qu'elle permet de décrire les expériences telles qu'elles sont vécues par les participants (Bachelor & Joshi, 1986; Deschamps, 1993; Giorgi, 1997). Dans cette approche, le chercheur doit faire preuve de réduction phénoménologique, c'est-à-dire qu'il doit mettre de côté ses connaissances des théories sur le phénomène à l'étude afin de le saisir tel qu'il se présente à la conscience des personnes étudiées. Giorgi (1993) considère que «la phénoménologie n'est pas théorique au sens où elle proposerait des hypothèses, des concepts ou des catégories extérieurs au phénomène dans le but d'en rendre compte» (p. 343). Elle est plutôt descriptive (Deschamps, 1993), car, «le contexte ainsi que les significations individuelles que la personne attache à son expérience sont essentiels à la compréhension du phénomène» (Bachelor & Joshi, 1986, p. 25).

Pour comprendre en profondeur le phénomène du point de vue de ceux qui le vivent, les participants ont été choisis en fonction de leur pertinence théorique. Trois critères de base ont été retenus. Les personnes devaient avoir une formation en enseignement, une qualification et une expérience d'enseignement dans leur pays d'origine. Étant donné que l'IP est un processus temporel qui peut s'étendre sur environ sept ans (Vonk, 1988), les personnes devaient résider au Québec depuis sept ans ou moins et avoir au moins une année d'expérience d'enseignement au Québec. Cela a permis d'obtenir un échantillon diversifié quant au genre, à la société d'origine, au champ de formation et à l'expérience d'enseignement. Le tableau 1 présente les principales caractéristiques des participants. Des pseudonymes leur ont été attribués pour préserver leur anonymat.

Tableau 1 : Description des participants

Profil Participant	Champ de formation dans leurs pays d'origine	Niveau de formation	Années de résidence	Expérience d'enseignement	
				Pays origine	Québec
Dora	Enseignement des sciences et technologies	Maîtrise	3 ans	15 ans	2 ans
Prima	Enseignement du français	Maîtrise	2 ans	13 ans	1 an
Olivia	Littérature africaine	Licence	6 ans	5 ans	2 ans
Nadia	Didactique du français langue seconde	Maîtrise	4 ans	20 ans	3 ans
Latifa	Didactique du français et des mathématiques	Maîtrise	6 ans	6 ans	3,5 ans
Francis	Physique	Maîtrise	2 ans	12 ans	1 an
Karim	Linguistique	Doctorat	4 ans	17 ans	3 ans
André	Didactique des mathématiques	Maîtrise	7 ans	14 ans	6 ans
Mariya	Linguistique	Maîtrise	7 ans	3 ans	5 ans
Eva	Langue française	Licence	5 ans	20 ans	4 ans
Michael	Enseignement de l'histoire	Licence	5 ans	4 ans	3 ans
Rocio	Enseignement de l'espagnol	Licence	7 ans	17 ans	5 ans
Alessandra	Adaptation scolaire et sociale	Licence	7 ans	16 ans	5 ans

L'échantillon de 13 enseignants comprend neuf femmes et quatre hommes. La majorité des enseignants (Dora, Prima, Olivia, Nadia, Latifa, Francis, André, Karim) viennent d'Afrique; deux viennent d'Europe de l'Est (Mariya et Eva); un des Caraïbes (Michael); tandis que deux viennent de l'Amérique du Sud (Rocio et Alessandra). Par rapport au niveau actuel d'enseignement, la majorité des participants (10/13) sont au secondaire régulier; une (Rocio) est au primaire dans une école privée; deux autres enseignent en classe d'accueil (Mariya au primaire; Eva au primaire et au secondaire). Certains ont occupé des postes de responsabilité dans leurs pays d'origine : direction d'école (Olivia et Prima), conseiller au ministère de l'Éducation (André) et chef de bureau dans une compagnie privée (Mariya).

La collecte des données a été faite entre août 2011 et mai 2012 dans les régions de Montréal et Sherbrooke au moyen d'entrevues semi-dirigées (Deschamps, 1993). À partir des questions générales, les enseignants racontaient les différentes étapes de leur expérience de transition professionnelle. Les thèmes suivants ont été abordés : la formation antérieure et l'expérience d'enseignement, le parcours migratoire, l'insertion dans l'emploi, l'entrée dans le milieu scolaire et l'exercice du rôle professionnel au sein de l'école québécoise.

Les entrevues d'une durée de 60 à 90 minutes ont été transcrites intégralement et analysées selon les orientations de l'analyse phénoménologique (Bachelor & Joshi, 1986) : saisir le sens global du texte, identifier les unités de signification, délimiter les thèmes centraux, élaborer les récits individuels, analyser les thèmes centraux sur l'ensemble des récits.

Après la transcription des entrevues, nous avons d'abord lu et relu chacun des *verbatim* de façon à nous rapprocher du phénomène à l'étude et à en saisir le sens (Bachelor & Joshi, 1986; Deschamps, 1993; Giorgi, 1997). Comme l'indique Giorgi (1997), en phénoménologie, il est important de «bien lire l'ensemble des données avant de les analyser» (p. 354). Une fois le sens général du *verbatim* saisi, nous sommes passés à l'identification et au découpage des unités de signification qui émergeaient du texte (Bachelor & Joshi, 1986; Giorgi, 1997). Par la suite, il a été question de «délimiter les énoncés redondants et d'articuler le thème principal exprimé autour d'une ou de plusieurs unités naturelles» (Bachelor & Joshi, 1986, p. 51). Ainsi, comme le suggèrent ces auteurs, nous avons formulé les thèmes centraux dans le langage utilisé par les participants. Après la délimitation des thèmes centraux, nous avons élaboré le récit d'expérience spécifique de chaque participant. Chaque récit a été validé par le participant qui a pu l'accepter tel quel ou demander des corrections mineures. Enfin, nous avons analysé les thèmes centraux sur l'ensemble des récits pour repérer des convergences, des différences ou des particularités. Le

présent article porte sur une partie des résultats de la recherche, soit ceux concernant l'adaptation à la société d'accueil, l'intégration au marché du travail et l'intégration dans le milieu scolaire. Ceux relatifs à l'adaptation au rôle professionnel font l'objet d'un autre article.

Enfin, soulignons que l'échantillon est composé d'enseignants qui étaient tous en fonction au moment de l'entrevue et qu'en ce sens, les résultats ne portent pas sur la réalité d'enseignants qui auraient tenté de s'insérer en enseignement au Québec, mais qui n'auraient pas réussi à obtenir un emploi.

Présentation des résultats

Adaptation à la société québécoise

D'entrée de jeu, il importe de préciser que les participants ont tous fait le choix de s'installer au Québec. En effet, 11 sont des immigrants économiques sélectionnés comme travailleurs qualifiés, Olivia a été parrainée par son mari et André a demandé l'asile au Québec après ses études. Bien que ces immigrants soient principalement venus au pays pour améliorer leurs conditions socioéconomiques (Dora, Alessandra, Nadia, Michael, Eva, Mariya et Latifa), d'autres l'ont fait pour des raisons sécuritaires (André, Rocío), personnelles (Prima et Francis) et familiales (Karim et Olivia).

En examinant l'ensemble du corpus en rapport avec l'adaptation à la société québécoise, on relève quatre thèmes principaux : l'écart culturel et linguistique; les différences climatiques; la présence ou non de la famille; l'obtention d'un emploi.

L'écart culturel et linguistique : source de choc culturel et de déstabilisation. Les résultats révèlent que l'adaptation des participants varie en fonction de la distance entre la culture d'origine et celle de la société d'accueil. Les enseignants qui viennent des cultures occidentales considèrent que leur adaptation

s'est faite assez bien ou même très bien. Cependant, ceux qui viennent de pays dont la culture est éloignée de celle du Québec estiment qu'ils ont vécu difficilement leur adaptation puisque le déracinement et la confusion des valeurs ont été des sources de choc, de déstabilisation et de frustrations. Pour ces enseignants, tout ou presque était nouveau dans leur milieu de vie québécois : l'environnement, les codes culturels et, pour certains, la langue et le mode de vie. Certains enseignants manquaient de repères pour comprendre l'orientation de l'éducation des enfants. Par exemple, habituée à des relations parents-enfants plus autoritaires, Dora a été véritablement étonnée et choquée des rapports démocratiques dans ces relations au Québec. D'un autre côté, frustrée de constater que des choses permises aux enfants dans son pays d'origine sont interdites au Québec, Rocio a le sentiment que les enfants sont brimés ici notamment parce qu'ils doivent garder le silence en marchant, en mangeant et en montant dans les autobus scolaires. Elle a été surprise et irritée du fait qu'une direction d'école a suspendu le droit au transport scolaire à son fils qui ne respectait pas ces règlements.

Certains enseignants, par contre, ont vécu assez facilement leur adaptation malgré l'éloignement de leur culture avec celle du Québec. Les facteurs comme la familiarité avec le mode de vie occidental et la connaissance du Québec expliquent leur facilité d'adaptation. En effet, trois enseignants (Latifa, Nadia et Karim) ayant déjà séjourné longtemps en France comme étudiants ont eu le sentiment d'être dans un environnement familier. Contrairement à ceux qui ont vécu le choc d'un monde étrange, ils étaient plutôt émerveillés et enchantés par leur nouvel environnement. Une autre enseignante considère que son adaptation a été facilitée par des séjours antérieurs au Québec en tant que touriste, ce qui lui avait permis de connaître le mode de vie et la culture québécoise.

En outre, la maîtrise ou non de la langue française influence l'adaptation socioculturelle. Cinq des participants qui ont une formation en enseignement du français considèrent que la maîtrise du français a facilité leur adaptation au Québec.

Au contraire, deux participantes (Alessandra et Rocio) estiment que la barrière linguistique a été la source de toutes leurs difficultés d'adaptation. Ne comprenant et ne parlant pas le français à leur arrivée, elles étaient incapables de communiquer et d'entrer en contact avec les membres de la société d'accueil, ce qui a provoqué en elles un sentiment de dévalorisation. Cependant, certains francophones ont tout de même aussi éprouvé des difficultés avec l'accent et le lexique québécois. Dora rapporte, par exemple, que lors d'une entrevue d'embauche pour un petit emploi, on lui a demandé si elle avait un «char» (automobile), mais elle comprenait qu'on lui demandait si elle avait un «chat.»

Les différences climatiques : un défi d'adaptation. En plus du choc culturel et linguistique, le climat hivernal est une source de problèmes. Cinq enseignants venant d'Afrique subsaharienne, des Caraïbes et d'Amérique latine soulignent avoir vécu des difficultés en hiver : la conduite sur les routes enneigées, le déplacement sur les trottoirs glacés et les diverses manières de s'habiller en fonction du froid.

La présence ou non de la famille. L'isolement social ou le sentiment de solitude peut constituer un problème pour un immigrant. Deux participantes (Dora et Mariya) mentionnent leur difficulté d'être seules loin de la famille. Par contre, certains de nos participants ont bénéficié de la présence de la famille qui les a accueillis et qui a ainsi facilité leur adaptation au nouvel environnement.

L'obtention d'un emploi : voie d'accès à la culture québécoise. Quatre enseignantes ont occupé rapidement un petit emploi en dehors de l'enseignement. Elles ont considéré que cela a facilité leur adaptation dans la mesure où elles ont été en contact avec des Québécois et se sont imprégnées petit à petit de la culture de leur nouveau milieu de vie.

Malgré le choc culturel et les frustrations diverses, ces enseignants ont pris en main la responsabilité de leur adaptation et ont préparé leur intégration sociale et

professionnelle dans leur nouveau pays. Ils se sont alors mis en mode proactif en entreprenant des initiatives diverses. Rocio a appris à marcher sur la glace l'hiver, elle a appris le français et a multiplié les contacts avec des Québécois pour le maîtriser. Alessandra a suivi des cours de français en vue de son intégration professionnelle. Enfin, Dora a fait du bénévolat pour acquérir une expérience de travail québécoise.

Intégration au marché du travail

Au niveau de l'intégration au marché du travail, l'examen de l'ensemble du corpus fait ressortir trois thèmes principaux : l'obtention du permis d'enseigner; les petits emplois et le retour aux études; la recherche d'emploi en enseignement.

L'obtention du permis d'enseigner : processus long et frustrant. Les résultats montrent que l'intégration au marché du travail en enseignement au Québec n'est pas un processus simple comme ces enseignants l'avaient imaginé avant d'immigrer. En arrivant au Québec, ils se sont rendu compte de l'écart entre leurs attentes et la réalité. Selon les participants, le discours du gouvernement canadien sur le besoin de travailleurs qualifiés ne correspond pas à la réalité qu'ils ont vécue à leur arrivée : *«Tout laissait croire que tout de suite à l'aéroport, on allait nous dérouler un tapis rouge, mais ce n'était vraiment pas ça»* (Dora).

Comme le mentionnent les enseignants qui ont participé à notre recherche, et conformément au règlement sur les autorisations d'enseigner (Gouvernement du Québec, 2014), l'accès à l'enseignement au Québec pour les personnes immigrantes requiert l'obtention d'un permis d'enseigner. Il s'agit d'une autorisation d'enseigner temporaire qui est assortie de conditions pour son renouvellement. Le permis est valide pendant cinq ans et renouvelable une fois à condition que la personne ait déjà commencé la formation menant à l'obtention d'une autorisation permanente d'enseigner, c'est-à-dire le brevet d'enseignement. Pour obtenir le brevet d'enseignement, la personne doit suivre une formation qui comprend des cours : un sur le système scolaire du Québec, deux en didactique, un en évaluation des apprentissages, un en intervention auprès des élèves handicapés ou en difficulté

d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) et un stage probatoire de 600 à 900 heures. Les enseignants immigrants ne peuvent pas intégrer directement l'enseignement à leur arrivée puisqu'ils doivent d'abord obtenir un permis d'enseigner qui, selon eux, exige beaucoup de formalités.

Il ressort des résultats que certains enseignants n'étaient pas au courant des procédures à suivre pour intégrer l'enseignement au Québec, ce qui a eu pour effet de retarder leur démarche pour l'obtention du permis d'enseigner. Par exemple, c'est après deux mois que Karim a trouvé, en fouillant sur l'Internet, un document portant sur les démarches pour enseigner au Québec. Eva a obtenu de l'information grâce à une compatriote croisée par hasard dans l'autobus trois mois après son arrivée. Mariya avait déjà commencé un baccalauréat en enseignement lorsque le responsable du programme l'a informée qu'elle n'avait pas à tout reprendre pour travailler comme enseignante.

Les enseignants trouvent que le processus qui mène à l'obtention du permis d'enseigner est long et que cela retarde leur accès à l'emploi en enseignement. Tel que requis, ils doivent d'abord demander l'évaluation comparative de leurs diplômes auprès du ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC). Ils vivent beaucoup de frustrations en raison du temps d'attente jugé long avant de recevoir les équivalences de leurs diplômes. Ce qui a frustré encore plus les participants, ce sont les exigences par rapport aux documents requis. En effet, le MICC exige que les documents écrits dans une langue autre que le français et l'anglais soient traduits en français et que les traductions faites dans leurs pays soient validées par un traducteur du Québec. Qui plus est, une participante (Rocio) rapporte que le MICC lui a demandé des documents supplémentaires difficiles à obtenir. Elle a dû retourner dans son pays pour chercher un document portant sur les cours suivis dans sa formation universitaire et leur description. L'obtention de tous ces documents prend non seulement du temps, mais aussi de l'argent.

Une autre source de frustration concerne la dévaluation des diplômes. Certains participants estiment que leurs diplômes n'ont pas été reconnus à leur juste valeur, par exemple, lorsqu'une licence ou une maîtrise obtenue après au moins cinq années d'études équivaut seulement à un baccalauréat de quatre ans, voire de trois ans.

Après l'obtention de l'équivalence des diplômes, sauf Olivia qui ne remplissait pas les conditions requises, tous les participants ont envoyé leur dossier de demande de permis d'enseigner au MELS. Il est à noter que depuis septembre 2008, l'obtention du permis d'enseigner requiert la réussite du test de français du MELS, même pour les francophones. Arrivés avant l'obligation du test de français, six enseignants (Eva, Mariya, André, Latifa, Karim et Nadia) ont obtenu leur permis sans le passer alors que six autres (Prima, Michael, Dora, Francis, Alessandra et Nadia) ont dû le passer et le réussir.

Les résultats montrent que le test de français constitue une autre source de frustration, de stress, voire de découragement pour les EMR. Généralement, ils trouvent longue l'attente de leurs résultats au test : *«Entre le moment où tu fais le test et le moment où le résultat te parvient, il y a deux mois et demi, trois mois»* (Francis). Ce délai retarde l'obtention du permis d'enseigner et constitue un moment d'incertitude et de stress, d'autant plus qu'en cas d'échec, la personne peut le reprendre seulement une année plus tard. D'ailleurs, deux enseignantes (Rocio et Alessandra) l'ayant réussi après un ou deux échecs croient qu'il constitue un tel obstacle que beaucoup se découragent et abandonnent la profession.

Les petits emplois et le retour aux études : des stratégies relativement gagnantes. Compte tenu des délais d'attente pour le permis d'enseigner, la plupart des enseignants ont occupé de petits emplois pour survivre financièrement, par exemple, du travail en manufacture, dans des centres d'appels téléphoniques ou des centres commerciaux. Contrairement aux autres, Dora a cherché un petit emploi à Montréal pendant six mois, mais sans succès; elle considère que le fait qu'elle ne

parle pas l'anglais a constitué l'obstacle principal. Francis a également été confronté à la même difficulté à Sherbrooke, avant de trouver un travail dans une manufacture où il n'avait pas à parler l'anglais. Ces deux enseignants ont été déçus que le bilinguisme fasse partie des exigences du marché du travail au Québec, là où la langue officielle est le français. Bien que les enseignants reconnaissent avoir pu survivre grâce aux petits emplois, trois d'entre eux ont trouvé que ce genre de travail était dégradant. Alessandra et Rocio ont considéré que leur travail dans une garderie et dans une manufacture n'était pas à la hauteur de leurs qualifications. Olivia a vécu difficilement la perte du statut social dont elle jouissait en tant que directrice d'école dans son pays d'origine. Alors que ce statut lui conférait respect et considération dans la société, elle s'est rapidement sentie au bas de l'échelle en occupant un petit emploi où elle se sentait dévalorisée : *«On te traite comme un vaurien, quelqu'un qui n'a même pas étudié, qui accepte ça et ça.»* De plus, elle a trouvé que son travail dans une manufacture était difficile, stressant et précaire.

Cinq enseignantes sont retournées aux études pour s'assurer d'une voie d'entrée vers le marché du travail en enseignement. Olivia, Mariya, Alessandra et Rocio ont abandonné leurs petits emplois pour commencer une formation en enseignement. De même, après six mois infructueux de recherche d'emploi, Dora s'est inscrite à l'université pour une qualification en enseignement. Le retour aux études s'est révélé être une stratégie efficace pour ces enseignantes puisque le MELS leur a crédité les cours déjà faits pour l'obtention du brevet d'enseignement.

La recherche d'emploi en enseignement : un chemin parsemé d'embûches. L'obtention du permis d'enseigner ne garantit pas l'obtention d'un emploi dans une commission scolaire (CS). Les résultats révèlent qu'une fois le permis d'enseigner obtenu, les enseignants découvrent qu'ils ont encore du chemin à faire avant d'être embauchés dans le milieu scolaire.

Premièrement, l'obtention d'un contrat est conditionnelle à la réussite d'un autre test de français qui, selon certains participants, est difficile à cause de la présence de beaucoup de mots inconnus, notamment des anglicismes.

Deuxièmement, le manque d'expérience d'enseignement au Québec constitue un autre obstacle à l'accès à l'emploi. Alors qu'ils ont été sélectionnés comme immigrants sur la base de leurs expériences et qualification, les enseignants ont été choqués, frustrés et déçus que leur expérience ne soit pas reconnue lors des entrevues d'embauche. Trois enseignants (Dora, Prima et André) rapportent que des directions d'école leur ont dit qu'ils avaient réussi leurs entrevues, mais que seulement des personnes qui ont plus d'expérience au Québec étaient embauchées. Ces enseignants considèrent que certaines directions d'écoles font de la discrimination. Par exemple, un directeur a dit à André qu'il aurait des problèmes dans son école parce que les élèves n'avaient jamais vu un noir. Il a été choqué de cette remarque puisque l'école se trouve non loin de Montréal, une ville cosmopolite.

Troisièmement, les enseignants doivent se faire connaître dans les écoles pour obtenir un premier contrat. Or, cela n'est pas facile pour un EMR puisque son réseau social et professionnel est encore limité. Par exemple, après plusieurs entrevues, André n'arrivait pas à être embauché dans une commission scolaire (CS), faute de références. C'est grâce au témoignage du père d'un enfant à qui il a donné des cours à domicile, qui a parlé positivement de lui à la CS, à l'école et dans un journal, qu'il a obtenu son premier contrat. Les enseignants résidant à Sherbrooke mentionnent avoir bénéficié du soutien du Service d'aide aux Néo-Canadiens (SANC), organisme qui existe depuis 1954. Par exemple, grâce aux contacts des intervenantes de cet organisme, Prima a pu bénéficier d'un jumelage professionnel; Alessandra a obtenu un poste d'éducatrice dans un service de garde; Rocio a été embauchée comme enseignante.

Quatrièmement, lorsqu'ils trouvent du travail, ces enseignants ont d'abord des emplois précaires qui ne leur permettent pas d'atteindre le bien-être auquel ils aspiraient en immigrant. Habités à des contrats à durée indéterminée ou à vie dans leurs pays d'origine, ces enseignants ont eu du mal à s'adapter aux emplois instables. La précarité d'emploi, synonyme de précarité financière, les place dans une situation d'incertitude, d'angoisse et de stress où ils doivent constamment se préoccuper du lendemain.

Enfin, d'autres enseignants (Latifa, Dora, Alessandra et Prima) ont obtenu un emploi d'enseignant grâce à leur persévérance pour se faire connaître dans le milieu scolaire, notamment au moyen d'appels téléphoniques réguliers ou de bénévolat dans les écoles. En fin de compte, sauf pour Olivia qui a dû refaire un baccalauréat de quatre ans, tous les participants ont intégré le marché du travail enseignant après un ou deux ans au Québec.

L'intégration au milieu scolaire

L'examen du corpus en rapport avec l'intégration professionnelle fait ressortir trois thèmes principaux : l'entrée dans le milieu scolaire et dans la classe; la perception des enseignants vis-à-vis de leur intégration professionnelle; les facteurs influençant l'intégration professionnelle.

L'entrée dans le milieu scolaire et dans la classe : choc, désenchantement et sentiment d'être laissés à eux-mêmes. En se présentant pour la première fois dans les écoles d'affectation, les enseignants s'attendaient à ce que le directeur ou son adjoint les accueille, leur fasse visiter l'école, les présente aux élèves et aux collègues comme cela se passe dans leurs pays d'origine, mais cela n'a pas été le cas pour la majorité des enseignants. Hormis trois enseignantes (Dora, Mariya et Rocío) qui ont apprécié la façon dont elles ont été accueillies, les autres ont vécu un choc et un désenchantement. Par exemple, Michael a dû demander à ses collègues où se trouvait

son local de classe. Les participants ont aussi été surpris de voir qu'un nouvel enseignant peut s'introduire seul en classe. Même Nadia qui a été accompagnée par la directrice a trouvé qu'elle ne l'avait pas présentée comme il faut aux élèves. La directrice lui avait simplement ouvert la porte et dit aux élèves qu'elle est leur nouvelle professeure de français. Nadia a eu alors l'impression d'être jetée dans une «*fosse aux lions*» et a eu du mal à maîtriser sa classe par la suite. Ce fut aussi le cas pour cinq autres enseignants (Michael, Karim, Alessandra, André et Olivia). Les participants considèrent que l'absence d'accueil rend l'intégration difficile : «*Vous arrivez là comme un cheveu sur la soupe, les gens vous regardent, mais ne savent pas qui vous êtes*» (Prima).

En outre, ce qui a frustré encore plus ces enseignants, c'est d'être laissés à eux-mêmes, sans renseignements sur le fonctionnement et l'organisation de l'école, sur les règles de conduite à l'intention des élèves et les ressources auxquelles recourir en cas de besoin : «*Tu viens ici pour n'importe quel travail, puis tu es censé tout savoir*» (Mariya). Par exemple, après deux semaines, Michael s'est rendu compte qu'il ne faisait pas la surveillance des élèves à l'endroit qui lui avait été assigné puisque personne ne lui avait expliqué les règles de surveillance. Nadia, Eva et Francis considèrent que leurs difficultés en classe étaient attribuables à la méconnaissance du règlement de l'école. C'est par les collègues et de manière informelle qu'ils ont peu à peu appris le fonctionnement, l'organisation, les règlements et les valeurs de l'école.

Perception des enseignants vis-à-vis de leur intégration professionnelle.

Sur 13 enseignants rencontrés, seules deux enseignantes (Mariya et Rocio) ayant un statut d'emploi permanent se perçoivent comme complètement bien intégrées et témoignent d'un sentiment de satisfaction, de bien-être et d'appartenance à l'école. Les autres enseignants se sentent en partie bien intégrés, mais ils considèrent que l'absence de permanence et les changements fréquents d'écoles dus à leur précarité d'emploi freinent leur pleine intégration. L'insécurité d'emploi combinée à

l'instabilité de milieu de travail font que l'intégration reste superficielle et est constamment à refaire. Cependant, les participants observent que leur expérience d'intégration est plus ou moins difficile selon le climat de l'école, particulièrement à l'échelle de son organisation, du leadership de la direction, de la qualité des relations entre les membres de l'équipe-école et de la présence ou non d'enseignants immigrants.

Les facteurs influençant l'intégration professionnelle. Les résultats montrent que plusieurs facteurs influencent l'intégration professionnelle des enseignants : les rapports avec les membres de la communauté scolaire, la présence d'autres enseignants immigrants, le statut d'emploi et la responsabilité individuelle des enseignants eux-mêmes.

Les rapports entretenus avec les membres de la communauté scolaire influencent positivement ou négativement l'intégration professionnelle des EMR. Ceux qui ont eu de bons rapports avec la direction de l'école considèrent que leur intégration s'est déroulée facilement, contrairement à ceux dont les rapports étaient difficiles. Cinq enseignantes (Mariya, Dora, Rocio, Nadia, Alessandra) estiment que l'attitude positive de la direction de l'école, qui se matérialise par l'accueil, le soutien, l'évaluation juste, l'appréciation, les rétroactions positives et l'encouragement, a beaucoup contribué à leur intégration professionnelle. Mariya considère d'ailleurs que c'est grâce au soutien et à l'accompagnement de sa directrice d'école qu'elle n'a pas décroché de l'enseignement. De même, Dora et Nadia trouvent valorisant et stimulant le fait que leurs directions d'écoles reconnaissent leur amélioration en gestion de classe. Alessandra et Rocio indiquent aussi que leurs directions valorisent les enseignants par des rétroactions positives. Au contraire, quatre enseignants (Olivia, Latifa, Eva et Michael) affirment que l'attitude négative de la direction ou direction adjointe à leur égard a rendu leur intégration difficile. Par exemple, Olivia relève que lors de sa première rencontre avec sa directrice, celle-ci lui a dit que son accent français n'était pas correct puisque différent du sien. Elle s'est

sentie dévalorisée et rejetée, si bien qu'en cas de difficultés, elle n'osait pas demander de soutien à sa directrice : *«c'était difficile de me confier à elle pour qu'elle m'aide alors qu'elle m'avait déjà presque rejetée au début»* (Olivia). Latifa et Eva ont été étonnées de recevoir une évaluation négative de leurs directions adjointes alors que ces dernières n'avaient jamais mis les pieds dans leurs classes. N'ayant pas été recommandées pour un autre contrat, ces enseignantes ont dû chercher du travail ailleurs. Quant à Michael, il se souvient avec amertume d'avoir été laissé à lui-même dans un conflit avec un parent, sans soutien moral ni conseil.

En outre, dix participants sur treize estiment qu'un bon accueil, la convivialité et la collaboration des collègues facilitent l'intégration professionnelle. À titre d'illustration, Karim avait reçu l'information qu'il allait enseigner en secondaire V dans une école et s'est préparé en conséquence, mais, à son arrivée, il a constaté que c'était plutôt en secondaire III. Il s'est alors tourné vers les collègues qui enseignent au même niveau : ils l'ont rassuré et lui ont donné tout le matériel pour commencer. Toutefois, les participants mentionnent que ce ne sont pas tous les collègues qui sont bienveillants et qui collaborent de cette façon. Latifa, Michael et Prima disent avoir fait face à du racisme et de la discrimination. Par exemple, Latifa, une enseignante musulmane portant un voile, rapporte que la première fois qu'elle a dîné dans la salle des professeurs, ses collègues québécois ont tenu des propos désobligeants sur sa religion en sa présence. Ils ont critiqué le ramadan et la polygamie, allant jusqu'à l'affronter directement pour lui demander combien de femmes avait son mari. Elle s'est sentie jugée et rejetée dès ce moment à cause de sa religion. Un autre exemple de discrimination est que les collègues de Prima, une enseignante noire, auraient changé la date où ils devaient tous se rencontrer pour une fête mais sans l'en aviser : tout le monde était à la fête, sauf elle. Ces enseignants disent qu'il est difficile de tisser de bonnes relations ou de bien collaborer avec des collègues qui ne leur adressent même pas un simple bonjour ou qui font en coulisse des commentaires négatifs sur leur travail, au lieu de leur apporter du soutien.

L'attitude négative des parents des élèves rend également difficile l'intégration professionnelle des EMR. Par exemple, un parent a refusé de rencontrer Michael en confiant à la direction qu'il ne voulait pas parler à un enseignant noir. D'autres parents se fient davantage à ce que leur rapportent leurs enfants et vont d'emblée se plaindre à la direction plutôt que de communiquer avec l'enseignant. Par exemple, après que Karim se soit présenté à ses élèves, un élève étonné par son nom musulman lui a dit : «Tu t'appelles Karim et tu viens nous enseigner le français?» Quelques jours plus tard, le père de cet enfant a appelé la direction pour parler de son insatisfaction à propos de Karim. Un cas semblable s'est produit pour André.

La présence ou non d'autres enseignants immigrants dans le milieu scolaire a été citée par plus de la moitié des participants comme ayant aussi une influence sur leur intégration. Par exemple, Karim a travaillé dans trois écoles, mais considère qu'il s'est intégré plus facilement dans l'école où il y avait beaucoup d'immigrants : *«Je me sens très à l'aise ici, c'est ça la différence. Tout le monde fait tout pour obtenir un poste ici. C'est un milieu plus mosaïque, multiculturel.»* De même, Mariya, qui se sent complètement intégrée, avance que le personnel enseignant de son école est culturellement diversifié. Par contre, cinq enseignants (Latifa, Eva, Olivia, Prima et Michael), qui ont travaillé dans un milieu scolaire plus homogène, témoignent d'un sentiment d'isolement social et de rejet : *«Si tu entres dans une école où c'est typiquement québécois, là tu es perdu»* (Olivia).

Avoir un poste permanent et être accepté par les membres de l'équipe-école facilite encore plus l'intégration professionnelle. C'est le cas de Rocio et Mariya qui se sentent bien intégrées, éprouvent un sentiment d'appartenance à leur école, participent à des comités sociaux et estiment être écoutées et considérées comme les autres : *«Dans l'école où je travaille, je suis membre de l'école. Je me sens comme ça. Dans les réunions, je propose des choses, de nouvelles choses, des changements, je suis écoutée comme les autres»* (Rocio).

Enfin, certains participants soulignent la responsabilité individuelle de l'enseignant quant à son intégration : être proactif, ouvert et avoir le sens de l'humour facilite l'intégration. Ils constatent que leurs collègues québécois sont réservés face aux étrangers et qu'il revient aux enseignants immigrants de faire les premiers pas et de trouver la bonne façon de communiquer. Ils peuvent aussi demander de l'aide en cas de besoin. Par exemple, à la demande de Dora, un collègue québécois expérimenté a accepté de l'observer de temps en temps dans sa classe et de lui donner des rétroactions constructives.

Discussion des résultats et conclusion

Cette étude avait pour but de décrire et de comprendre l'expérience de transition professionnelle des EMR au Québec. Rappelons que les enseignants interviewés sont majoritairement des immigrants économiques possédant un niveau élevé de formation et une bonne expérience d'enseignement dans leur pays d'origine. Tous ces enseignants occupaient un emploi permanent avant d'immigrer au Québec. Les résultats de cette recherche permettent de comprendre que la transition professionnelle de ces EMR ne se fait pas sans heurts et qu'ils font face, à des degrés divers, à plusieurs défis ou difficultés d'adaptation et d'intégration au nouveau contexte social et professionnel. Soulignons d'emblée que chaque participant interprète les différents événements qu'il vit à sa façon, selon ses repères culturels et son histoire personnelle. C'est dans ce sens que ce qui paraît normal pour beaucoup de personnes au Québec, par exemple, l'individualisme, la précarité d'emploi ou le manque de respect de l'autorité de la part des élèves, peut être vécu subjectivement comme un problème important pour des enseignants de migration récente.

Au plan de l'adaptation à la société d'accueil, nos résultats montrent que certains EMR vivent facilement leur adaptation alors que d'autres connaissent une expérience éprouvante. Les facteurs qui influencent leur adaptation correspondent à ceux que les auteurs qui s'intéressent à ce sujet ont déjà mis de l'avant, notamment la distance culturelle (Berry, 1997; Legault & Fronto, 2008; Zhou, Jindal-Snape,

Topping, & Todman, 2008), l'expérience antérieure à l'étranger, la maîtrise de la langue, la quantité et la qualité des contacts avec les membres de la société d'accueil (Zhou, Jindal-Snape, Topping, & Todman, 2008), la présence ou non de la famille (Dembil, 1992) et les différences climatiques (Phaneuf, 2013).

On relève que les enseignants dont la culture est proche de celle du Québec, comme ceux provenant d'Europe, affirment s'être adaptés facilement, contrairement à ceux dont la culture est éloignée. À cet égard, Berry (1997) et Legault & Fronteau (2008) soulignent que l'éloignement culturel, voire l'incompatibilité de cadres de références, rend pénible et déstabilisant le processus d'adaptation et d'acculturation. Il en a été ainsi pour la plupart de nos participants. Cependant, les enseignants qui avaient déjà vécu dans un autre pays occidental ou qui avaient déjà séjourné au Québec comme touriste avant d'immigrer au Québec ont vécu facilement leur adaptation même si leur culture d'origine est éloignée de celle du Québec. Grâce à leur connaissance du mode de vie occidental, ils avaient le sentiment d'être dans un environnement plutôt connu. Zhou, Jindal-Snape, Topping & Todman (2008) observent aussi que l'expérience antérieure à l'étranger influence l'adaptation.

De plus, les résultats montrent que les enseignants qui maîtrisent le français estiment s'être adaptés facilement, contrairement à ceux qui ne le parlaient pas et ne le comprenaient pas à leur arrivée, ces derniers se considérant alors en baisse du statut social à cause de leurs limites linguistiques. L'incapacité de communiquer avec les habitants du pays d'accueil occasionne un sentiment de dévalorisation (Legault & Fronteau, 2008). Outre le choc culturel et linguistique, l'adaptation aux différences climatiques constitue un autre défi. Tout comme le souligne Phaneuf (2013), la rigueur de l'hiver rend l'adaptation plus difficile aux immigrants des pays chauds.

Il ressort également que les enseignants qui n'ont pas de famille au Québec ou au Canada ont vécu un sentiment de solitude rendant plus difficile leur adaptation, contrairement à ceux qui y ont de la famille. L'importance du réseau familial dans

l'adaptation des immigrants a d'ailleurs été soulignée par Dembil (1992). Comme plusieurs EMR n'ont pas de famille au Québec pour favoriser leur intégration, et qu'ils n'obtiennent pas rapidement un emploi qui leur permet plus de contacts avec les membres de la société d'accueil, on peut penser que leur adaptation et leur acculturation se feront lentement, voire tardivement. Zhou, Jindal-Snape, Topping & Todman (2008) soulignent d'ailleurs que l'adaptation dépend de la quantité et de la qualité des contacts avec les membres de la société d'accueil.

Concernant l'intégration au marché du travail enseignant, nos résultats montrent que les EMR font face à plusieurs défis, notamment la méconnaissance des procédures à suivre et la lourdeur des exigences et des procédures administratives pour obtenir un permis d'enseigner. Quand ils ont leur permis d'enseigner, il leur est difficile d'obtenir un emploi en raison de leur manque d'expérience d'enseignement au Québec et de l'absence d'un réseau de contacts dans le milieu scolaire. Ces résultats corroborent ceux de la recherche de Phillion (2003) en Ontario.

La majorité des enseignants de notre étude ont dû attendre entre un et deux ans avant d'obtenir un premier emploi en enseignement, si précaire soit-il. Ce délai relativement long entraîne du stress et du découragement et oblige, pour survivre, d'occuper de petits emplois pour lesquels ils sont surqualifiés et qu'ils considèrent dévalorisants. Bastien & Bélanger (2010) expliquent que la personne subit alors «une réelle déqualification du fait qu'elle n'a pas pu pratiquer son métier pendant une certaine période» (p. 7). De plus, les événements vécus par certains participants lors d'entrevues d'embauche s'apparentent à ce que Schmidt (2010) appelle la discrimination systémique à l'embauche. Même lorsqu'ils trouvent du travail, ces enseignants obtiennent d'abord des emplois précaires. Bien que la précarité d'emploi soit une caractéristique des débuts dans la carrière enseignante au Québec, les enseignants immigrants la vivent différemment puisqu'ils sont habitués à des contrats à durée indéterminée dans leurs pays d'origine. Ayant quitté leur pays pour des raisons économiques, la précarité de l'emploi en début de carrière en

enseignement est très loin de leur assurer le bien-être auquel ils aspiraient en venant s'établir au Québec. C'est grâce à leur détermination, à des stratégies individuelles comme le retour aux études et le bénévolat et parfois l'aide à la recherche d'emploi encadrée par un organisme à but non lucratif que peu à peu ces enseignants ont fini par être embauchés dans les écoles.

Quant à l'intégration en enseignement, les EMR se sentent souvent laissés à eux-mêmes lors de leur entrée dans le milieu scolaire, mais aussi lors de situations conflictuelles avec les élèves et les parents. Certains affirment même avoir vécu de l'isolement social, du racisme et de la discrimination, situations que rapportent aussi les recherches de Phillion (2003) et de Schmidt (2010). Le soutien social et administratif est donc loin d'être assuré pour ces enseignants. Toutefois, l'expérience est parfois différente d'une école à l'autre selon le climat de l'école et l'ouverture de ses membres à la diversité culturelle. Le leadership de la direction d'école, la convivialité et la collégialité des collègues et la diversité ethnoculturelle de l'équipe-école semblent constituer des facteurs favorables à une expérience d'intégration professionnelle positive. Comme le précise Berry (1997), l'ouverture de la société d'accueil à la diversité culturelle est essentielle à une intégration réussie des immigrants. Cela transparaît dans les résultats de notre étude, qui corroborent par ailleurs ceux de Deters (2006) en Ontario selon lesquels un milieu scolaire culturellement diversifié facilite l'acculturation et l'intégration des enseignants immigrants.

Le statut d'emploi représente aussi un facteur clé d'intégration professionnelle, plus particulièrement les conditions qui l'accompagnent, comme la stabilité ou, au contraire, la précarité, l'instabilité et l'incertitude. Plus concrètement, nos résultats montrent que l'enseignant ayant un poste permanent a plus de possibilités de développer un sentiment d'appartenance à la communauté scolaire, si évidemment celle-ci se montre ouverte et l'accepte comme membre. Nous attirons l'attention sur le fait que, dans notre étude, seules les deux enseignantes permanentes

se sentent complètement intégrées. Les autres enseignants se perçoivent intégrés de façon partielle dans la mesure où leur intégration est constamment à refaire à cause de l'insécurité d'emploi et des changements fréquents du milieu de travail. Cette situation n'est pas unique aux EMR, car une enquête réalisée au Québec auprès d'enseignants a montré que la régularité d'emploi assortie à une stabilité de milieu constitue l'un des principaux facteurs d'une IP réussie (Mukamurera, Bourque, & Gingras, 2008).

Tout comme l'indique Deters (2006), l'enseignant immigrant lui-même a un rôle à jouer dans sa propre intégration. Nos résultats le confirment. D'une part, nos participants ont pu intégrer la profession enseignante au Québec grâce à leur persévérance et aux stratégies d'adaptation qu'ils ont initiées : prendre des cours de français, retourner aux études, faire du bénévolat dans les écoles, occuper un emploi non qualifié pour commencer. D'autre part, les enseignants qui prennent les devants pour initier la communication avec des collègues ou pour demander de l'aide, affirment avoir bénéficié du soutien pertinent à leur intégration. Il est possible, comme le diraient Legault & Fronteau (2008), que le choc culturel ait poussé ces enseignants à relativiser leurs propres schèmes de pensée et à les transformer de manière à mettre en œuvre des mécanismes d'adaptation cohérents avec les exigences de leur nouveau milieu.

Nous venons de voir comment les enseignants de migration récente vivent leur transition depuis leur arrivée au Québec jusqu'à leur entrée dans le milieu scolaire. Compte tenu du nombre limité de participants, ces résultats ne sont pas représentatifs ni généralisables à l'ensemble des enseignants de migration récente au Québec. Malgré cette limite, ils permettent d'envisager certaines pistes pour des mesures de soutien formel susceptibles de favoriser une transition plus harmonieuse. Par exemple, le MICC, en collaboration avec le MELS, devrait donner de l'information aux enseignants immigrants, dès leur arrivée au Québec, quant aux démarches à entreprendre pour intégrer l'enseignement ainsi que sur la profession

enseignante et l'organisation scolaire au Québec. Par ailleurs, les directions d'écoles pourraient exercer un leadership dans l'intégration professionnelle de ces enseignants, notamment en leur réservant un accueil personnalisé, en leur fournissant un soutien informatif, en mettant en place des dispositifs de soutien ciblés et, plus généralement, en stimulant une culture professionnelle de collégialité et d'entraide au sein de l'équipe pédagogique. Il va sans dire que l'encadrement, l'accompagnement et le soutien dès la prise de fonction seraient bénéfiques.

Les résultats présentés dans cet article ne couvrent pas l'ensemble des aspects à analyser pour comprendre ce qu'est la transition professionnelle des enseignants de migration récente. Il importe de poursuivre l'analyse sur un autre aspect non moins important de la transition, soit celui de l'adaptation au rôle d'enseignant dans le contexte scolaire québécois.

Références

- Abou, S. (1990). L'insertion des immigrants : Approche conceptuelle. Dans I. Simon-Barouh, & P. J. Simon (dir.), *Les étrangers dans la ville : Le regard des sciences sociales* (p.126-138). Paris, FR : Éditions l'Harmattan.
- Bachelor, A. & Joshi, P. (1986). *La méthode phénoménologique de recherche en psychologie*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Bascia, N. (1996). Inside and outside: Minority immigrant teachers in Canadian schools. *Qualitative Studies in Education*, 9(2), 151-165.
- Bastien, N., & Bélanger, A. (2010). *Recension de politiques et expériences d'intégration en emploi des immigrants dans trois grandes RMR canadiennes d'immigration*. Rapport numéro 5. Institut national de la recherche scientifique. Centre-Urbanisation Culture Société. Repéré à http://www.emploi-metropole.org/publications/clienteles_imm_rapport5.pdf
- Becklumb, P. (2008). *Étude générale : Le programme canadien d'immigration*. Service d'information et de recherche parlementaires. Division du droit et du gouvernement. Révisé le 10 septembre 2008. Repéré à <http://www.parl.gc.ca/Content/LOP/researchpublications/bp190-f.pdf>

- Benes, M.-F., & Dyotte, S. (2001). L'intégration des jeunes immigrants et immigrantes à l'école québécoise. *VEI Enjeux*, 125, 146-158.
- Berry, J. W. (1992). Acculturation and Adaptation in a New Society. *International Migration*, 30(1), 69-85.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, Acculturation and Adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5-68.
- Bridges, W. (1995). *La conquête du travail: Au-delà des transitions* (L. Cohen, Trans.). Paris, FR : Éditions Village mondial.
- Bridges, W. (2006). *Les transitions de vie*. (traduit par M. Shalak). Paris, FR : InterÉditions Dunod.
- Dembil, E. (1992). Choc culturel et adaptation. *Actes du colloque Choc culturel et adaptation : témoignages de femmes immigrantes*. Montréal, QC : Le centre des femmes de Montréal.
- Deschamps, C. (1993). *L'approche phénoménologique en recherche : comprendre en retournant au vécu de l'expérience humaine*. Montréal, QC: Guérin Universitaire.
- Deters, P. (2006). *Immigrant teachers in Canada: Learning the language and culture of a new professional community*. Communication présentée au 2006 International Conference of the European Association of Languages for Specific Purposes / Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE), Zaragoza, ES.
- Giorgi, A. (1997). De la méthode phénoménologique utilisée comme mode de recherche qualitative en sciences humaines : Théorie, pratique et évaluation. Dans J. Poupart, L.-H. Groulx, J.-P. Deslauriers, & A. Laperrière (dir.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 341-364). Montréal, QC: Gaëtan Morin, éditeur.
- Gouvernement du Québec (2014). *Règlement sur les autorisations d'enseigner*. Québec, QC : Éditeur officiel du Québec. Repéré à http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=3&file=/I_13_3/I13_3R2.HTM
- Karsenti, T., Collin, S., & Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : État des connaissances. *International Review of Education*. Repéré à https://www.academia.edu/4255878/Le_decrochage_enseignant_etat_des_connaissances

- Lefebvre, M.-L., Legault, F., & De Sève, N. (2002). *Recrutement des maîtres de groupes minoritaires pour l'enseignement obligatoire du primaire et du secondaire*. Repéré à http://fastef.ucad.sn/aipu/th_27.pdf
- Legault, G., & Fronteau, J. (2008). Les mécanismes d'inclusion des immigrants et des réfugiés. Dans G. Legault, & L. Rachédi (dir.), *L'intervention interculturelle* (2^e éd., p. 44-63). Québec, QC : Gaëtan Morin éditeur.
- Legendre, R. (2005). *Le dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Québec, QC : Guérin.
- Mukamurera, J., Bourque, J., & Gingras, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau, & C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 49-72). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J., & Jutras, F. (2013). Professional Integration of Immigrant teachers in the school system: A literature review. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(2), 279-296.
- Phaneuf, M. (2013). *L'approche interculturelle, les particularismes des immigrants et les obstacles à la participation aux soins*. Repéré à <http://www.prendresoin.org/?p=2475>
- Phillion, J. (2003). Obstacles to accessing the teaching profession for immigrant women. *Multicultural Education*, 11(1), 41-46.
- Remennick, L. (2002). Survival of the fittest: Russian immigrant teachers speak about their professional adjustment in Israel. *International Migration*, 40(1), 99-121.
- Ricci, J.-C. (2001). Introduction. Dans Y. Resch (dir.), *Définir l'intégration? Perspectives nationales et représentations symboliques* (p.13-18). Québec, QC : XYZ éditeur.
- Ross, F. (2001). Helping immigrants become teachers. *Educational Leadership*, 58(8), 68-71.
- Schmidt, C. (2010). Systemic Discrimination as a Barrier for Immigrant Teachers. *Diaspora, Indigenous and Minority Education*, 4(4), 235-252.
- Schmidt, C., Young, J., & Mandzuk, D. (2010). The Integration of Immigrant Teachers in Manitoba, Canada: Critical issues and perspectives. *Journal of International Migration and Integration*, 11(4), 439-452.

- Simon, L. (2000). *La transition de deux directions d'établissements scolaires. Vers l'appropriation des changements préconisés de la réforme en éducation de 1997* (Thèse de doctorat inédite). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, QC.
- Vatz-Laaroussi, M., & Rachédi, L. (2003). *Familles immigrantes des guerres en Estrie : De la connaissance au soutien*. Rapport de recherche présenté au Ministère de l'Enfance et de la Famille. Québec, QC : Ministère de la Famille et de l'Enfance.
- Vonk, J. H. C. (1988). L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue. *Recherche et Formation*, 3, 47-60.
- Wang, T. (2003). *Cultural dissonance and adaptation: A study of Chinese immigrant teachers coping with cultural differences in Toronto schools* (Thèse de doctorat inédite). Université de Toronto, Toronto, ON.
- Yim, S.-S. (2000). *Immigrants coréens au Québec : la question de la communication interculturelle*. Paris, FR : L'Harmattan.
- Zhou, Y., Jindal-Snape, D., Topping, K., & Todman, J. (2008). Theoretical models of culture shock and adaptation in international students in higher education. *Studies in Higher Education*, 33(1), 63-75.

3. TROISIÈME ARTICLE : S'ADAPTER AU RÔLE PROFESSIONNEL LORSQU'ON EST ENSEIGNANT DE MIGRATION RÉCENTE AU QUÉBEC: EXPÉRIENCE, DÉFIS ET FACTEURS DE RÉUSSITE

Aline Niyubahwe, Joséphine Mukamurera et France Jutras
Université de Sherbrooke

Référence : Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2013, publié en 2015). S'adapter au rôle professionnel lorsqu'on est enseignant de migration récente au Québec: expérience, défis et facteurs de réussite. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(2), 55-87.

Résumé

Cet article présente les résultats d'une recherche qualitative phénoménologique dont l'objectif est de décrire et de comprendre l'expérience d'adaptation au rôle professionnel des enseignants de migration récente dans le contexte scolaire québécois. À partir de données d'entrevues semi-dirigées réalisées auprès de 13 enseignants de migration récente des régions de Montréal et de Sherbrooke, l'analyse montre qu'ils ont traversé une période de déstabilisation et de perte de repères par rapport au rôle professionnel. Une fois le choc de la réalité passé, ils ont réappris peu à peu le métier et développé des stratégies d'adaptation qui les ont conduits à modifier leurs pratiques pédagogiques et à développer un rapport positif au système éducatif québécois. Le soutien et la collaboration de l'équipe-école constituent des facteurs favorables à leur adaptation.

Mots clés : Enseignant de migration récente, enseignant immigrant, adaptation au rôle professionnel, transition professionnelle, insertion professionnelle.

Introduction

Parmi le nouveau personnel enseignant des écoles québécoises, on trouve de plus en plus d'enseignants de migration récente. Selon les données internes du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), sur 3000 enseignants immigrants qui ont obtenu des autorisations d'enseigner de 1998 à 2009, 1771 ont obtenu un emploi dans des commissions scolaires (Martel, octobre 2010)⁶. Ces enseignants intègrent à la fois un nouveau système d'enseignement et un nouvel environnement culturel. Cela comporte de nombreux défis puisque le rôle de l'enseignant, les modèles pédagogiques et les connaissances professionnelles requises peuvent différer selon les cultures et les systèmes éducatifs (Duchesne, 2010a). La recherche présentée ici porte sur l'adaptation au rôle professionnel des enseignants de migration récente (EMR) dans le contexte éducatif québécois. Dans le cadre de cette étude, la notion d'EMR signifie qu'il s'agit d'enseignants immigrants qui possèdent une formation en enseignement acquise dans leur pays d'origine ainsi qu'une autorisation d'enseigner et une expérience d'enseignement dans ce contexte. Étant donné que l'insertion professionnelle (IP) constitue un processus temporel et dynamique qui peut s'étendre sur environ sept ans (Vonk, 1988), deux autres critères s'appliquent : ils résident au Québec depuis sept ans ou moins et ils exercent la profession enseignante dans le réseau scolaire québécois.

Au Québec, les enseignants immigrants contribuent à combler des besoins de main-d'œuvre (Vallerand et Martineau, 2006) et peuvent constituer un apport à la réussite des enfants issus de l'immigration (Lefebvre, Legault et De Sève, 2002). Or, il existe peu de connaissances sur le vécu professionnel de ces enseignants dans le monde francophone en général et au Québec en particulier (Niyubahwe, Mukamurera et Jutras, 2013). Une récente étude (Niyubahwe, Mukamurera et Jutras, 2014) montre déjà que l'expérience de transition professionnelle de ces EMR pour intégrer le

⁶ Martel, R. (2010). Données de production interne du MELS.

marché du travail et le milieu scolaire québécois s'avère difficile et qu'ils ne bénéficient pas de mesures formelles d'accueil et d'accompagnement lors de leur prise de fonction. Qu'en est-il alors de l'adaptation au rôle professionnel d'enseignants dans le contexte scolaire québécois? Ce sujet représente un enjeu social et scientifique important qu'il importe d'éclairer afin de combler un manque de connaissances fondées sur des données empiriques solides (Niyubahwe, Mukamurera et Jutras, 2013, 2014). Ces EMR sont un peu comme des débutants dans le système éducatif québécois et une intégration réussie dans la pratique de l'enseignement au Québec aurait des retombées positives tant pour eux-mêmes que pour les élèves et le milieu scolaire en général.

Cet article présente les résultats d'une recherche qualitative d'inspiration phénoménologique (Bachelor et Joshi, 1986) réalisée auprès de 13 EMR travaillant dans les régions de Montréal et Sherbrooke. Nous y abordons à tour de rôle la problématique et l'objectif de recherche, le concept d'insertion professionnelle (IP) qui constitue la toile de fond de l'étude, les choix méthodologiques et les étapes de l'analyse phénoménologique des données, les résultats articulés autour des thèmes dégagés de l'analyse ainsi que leur discussion. Enfin, une conclusion expose certaines limites de la recherche et des perspectives pour des recherches futures.

Problématique et objectif de la recherche

Les EMR s'insèrent dans un contexte scolaire et culturel nouveau. Leurs connaissances, valeurs et conceptions de l'éducation peuvent parfois différer de celles du système scolaire québécois, ce qui comporte plusieurs défis d'adaptation (Vallerand et Martineau, 2006). Martineau et Ndoreraho (2006, p.6) considèrent que les EMR ont besoin «d'un soutien continu et personnalisé afin de développer rapidement les connaissances et les compétences nécessaires pour bien “lire les situations”».

Une recension des écrits sur l'insertion professionnelle des enseignants immigrants (Niyubahwe, Mukamurera et Jutras, 2013) montre que la majorité des articles à ce sujet proviennent du monde anglo-saxon et qu'aucun ne porte sur les enseignants immigrants au Québec. L'analyse de ces recherches fait ressortir plusieurs difficultés relatives à l'obtention de l'autorisation d'enseigner, l'obtention d'un emploi en enseignement, l'intégration dans le milieu scolaire et la pratique d'enseignement. Concernant la pratique d'enseignement qui se rapproche plus spécifiquement de l'objet de cet article, les difficultés des enseignants immigrants une fois qu'ils sont embauchés dans le milieu scolaire concernent la pratique pédagogique et la gestion de classe, même si quelques facteurs peuvent faciliter cette adaptation. Leurs difficultés peuvent en partie s'expliquer par leur manque de connaissance du système scolaire dans lequel ils s'insèrent. Ces deux thèmes sont traités dans les sections qui suivent.

Difficultés relatives aux pratiques pédagogiques et à la gestion de classe

Les études faites au Canada (Deters, 2008; Duchesne, 2010b; Myles, Cheng et Wang, 2006; Wang, 2003), aux États-Unis (Ross, 2003), en Australie (Cruickshank, 2004) et en Nouvelle-Zélande (Butcher, 2012) révèlent que les difficultés des enseignants immigrants proviennent de l'écart entre les pratiques pédagogiques de leur pays d'origine et celles du pays d'accueil, notamment par rapport aux modèles centrés sur l'apprenant. L'étude de Myles, Cheng et Wang (2006) auprès de 18 enseignants immigrants suivant un programme de certification à l'enseignement en Ontario montre que ceux qui viennent des systèmes éducatifs caractérisés par l'enseignement magistral, la mémorisation et l'évaluation des connaissances au moyen des tests standardisés sont désorientés par l'enseignement centré sur l'apprenant. La création de matériel didactique, la préparation et la planification de leçons, l'évaluation des élèves, les stratégies de motivation des élèves et le rôle de l'enseignant en tant que facilitateur de l'apprentissage constituent des défis à relever. Pour s'adapter au nouveau système d'enseignement, ils doivent

modifier leurs croyances et pratiques d'enseignement. Wang (2003) et Duchesne (2010b) en Ontario et Cruikshank (2004) en Australie obtiennent des résultats semblables.

Les enseignants immigrants rencontrent aussi des difficultés relatives à leur méconnaissance des programmes d'étude et leur application, au décalage entre leurs connaissances disciplinaires et celles requises par ces programmes, aux cours en dehors de leur spécialité (Butcher, 2012) ou qui requièrent des connaissances contextuelles et culturelles (Deters, 2008).

La complexité du travail enseignant constitue une autre source de difficultés pour les enseignants immigrants (Butcher, *Ibid.*; Duchesne, 2010a; Myles, Cheng et Wang, 2006). Les participants à l'étude de Butcher (*Ibid.*), par exemple, évoquent leurs difficultés à intervenir auprès d'élèves en difficultés d'apprentissage, à faire de la différenciation pédagogique, à animer des activités parascolaires qu'ils ne connaissent pas.

Au plan de la gestion de classe, les enseignants immigrants habitués à des systèmes éducatifs où les relations hiérarchiques dominant trouvent difficile d'imposer leur autorité et d'instaurer un climat de classe égalitaire et coopératif (Butcher, 2012; Duchesne, 2010b; Deters, 2008; Remennick, 2002, Myles, Cheng et Wang, 2006, Wang, 2003). Ces études rapportent que les enseignants immigrants font face à des comportements d'indiscipline et de manque de respect des élèves à leur égard, ainsi que des difficultés de gestion de classe. Le manque de maîtrise de la langue d'enseignement peut aussi affecter la gestion de classe. Deters (2008) en Ontario et Remennick (2002) en Israël rapportent que certains élèves se moquent de l'accent des enseignants immigrants et font des remarques négatives sur leur prononciation.

Par contre, plusieurs facteurs favorables à la réussite de l'adaptation professionnelle des enseignants immigrants sont relevés: le soutien et la collaboration des collègues et de la direction dans l'appropriation des programmes et la gestion de classe (Deters, 2008; Remennick, 2002); l'accompagnement par un mentor (Deters, *Ibid.*; Peeler et Jane, 2005); certaines qualités personnelles comme l'ouverture d'esprit et la capacité d'autocritique (Deters, *Ibid.*). De plus, Deters (*Ibid.*) rapporte que les collègues et la direction peuvent fournir de l'aide par des conseils, des rétroactions et le partage de matériel pédagogique.

Le contexte de l'enseignement au Québec

Pour comprendre la réalité scolaire à laquelle les EMR s'intègrent au Québec, il importe de clarifier les grandes orientations de l'enseignement qu'ils doivent mettre en œuvre. Le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), en vigueur au primaire depuis 2001 et au secondaire depuis 2005, repose entre autres sur le passage du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage, l'approche par compétence et le décroisement de la formation (Gouvernement du Québec, 2007). Fondé sur les courants cognitiviste, constructiviste et socioconstructiviste, le PFEQ fait de l'élève le principal acteur dans son processus d'apprentissage et l'enseignant, plutôt que d'être un transmetteur de connaissances, devient un guide ou un accompagnateur des élèves dans la construction de leurs connaissances (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2008). L'enseignant n'est pas non plus perçu comme un technicien qui exécute des programmes, mais comme un professionnel qui doit «définir des situations à l'intérieur desquelles les élèves peuvent construire des connaissances et développer des compétences» (Maury et Caillot, 2003, p.114).

Définie comme «un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources» (Gouvernement du Québec, 2007, p.11), la compétence ne s'enseigne pas, mais elle se développe par des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAE) complexes, signifiantes et contextualisées, en

prise avec les situations et les problèmes liés à la vie courante (Gouvernement du Québec, *Ibid.*). Lors de la conception de SAE, l'enseignant doit être «sensible à la diversité des élèves qui composent le groupe-classe» et tenir compte de «la dimension affective des élèves dans leur processus d'apprentissage» (*Ibid.*, p.21). Il est aussi appelé à travailler en collégialité avec ses collègues et les autres intervenants «pour créer les conditions d'enseignement-apprentissage les plus favorables.» (*Ibid.*, p.22).

Les orientations du PFEQ requièrent, de la part des enseignants, le développement de compétences professionnelles spécifiques. C'est ainsi qu'une formation professionnalisante et un référentiel de 12 compétences professionnelles ont été mis en place pour former les enseignants (Gouvernement du Québec, 2001). Ces compétences concernent la maîtrise des contenus disciplinaires et culturels, la maîtrise du français oral et écrit, la conception de SAE, le pilotage de SAE, l'évaluation des apprentissages et des compétences, la gestion de classe, l'adaptation des interventions aux élèves en difficulté, l'intégration des TIC, la coopération avec les partenaires éducatifs, le travail en équipe pédagogique, le développement professionnel et l'éthique professionnelle. Or, les EMR ont souvent une formation plus traditionnelle axée sur la discipline d'enseignement plutôt que sur la pédagogie, la pratique et le travail en collaboration. Mais, comme les autres enseignants, ils doivent agir en cohérence avec l'esprit et les orientations du PFEQ.

Objectif de recherche

La recension des écrits a montré qu'il existe peu d'écrits scientifiques sur la transition professionnelle des enseignants immigrants et plus spécifiquement sur l'adaptation au rôle professionnel. Au Québec en particulier, aucune étude empirique n'a été faite sur le sujet. Même les quelques études réalisées ailleurs dans le monde ne nous permettent pas d'appréhender comment ces enseignants vivent réellement leur processus d'adaptation professionnelle jusqu'à un niveau de consolidation qui leur permet d'être relativement à l'aise dans leur travail. D'ailleurs, ces études portaient sur des enseignants immigrants stagiaires inscrits à un programme de certification à

l'enseignement ou sur des enseignants qui ont déjà leur certification pour enseigner dans les pays d'accueil, ce qui n'est pas le cas pour les EMR au Québec. Ces derniers peuvent en effet obtenir une autorisation d'enseigner temporaire et commencer à exercer l'enseignement avant d'entreprendre une formation complémentaire requise pour l'obtention ultérieure du brevet d'enseignement, qui est l'autorisation permanente d'enseigner (Niyubahwe, Mukamurera et Jutras, 2014). Ainsi, indépendamment des difficultés spécifiques aux enseignants immigrants, ils peuvent aussi faire face à d'autres difficultés inhérentes aux exigences liées à l'exercice du rôle professionnel dans leur nouveau contexte éducatif. Eu égard à cette problématique, l'objectif de recherche est de décrire et de comprendre l'expérience d'adaptation au rôle professionnel des EMR dans le contexte scolaire québécois.

Cadre conceptuel

D'entrée de jeu, il importe de souligner que notre recherche phénoménologique est de nature descriptive et compréhensive. Par conséquent, nous ne partons pas d'un cadre théorique explicatif. Toutefois, étant donné que les EMR intègrent à la fois un nouveau système éducatif et un nouvel environnement de travail ayant une culture et une organisation qui lui sont propres, ces enseignants font figure de débutants jusqu'à un certain point. Par conséquent, la clarification du concept d'insertion professionnelle (IP) et des concepts connexes permet d'appréhender des éléments pouvant éclairer leur transition et adaptation au rôle professionnel d'enseignant au Québec.

Le concept d'insertion professionnelle

Selon Mukamurera, Martineau, Bouthiette et Ndoreraho (2013), l'insertion professionnelle (IP) est un processus multidimensionnel qui comporte cinq dimensions complémentaires et interdépendantes. Selon ces auteurs, tout IP commence par l'accès à l'emploi. Ainsi, la première dimension concerne l'intégration

à l'emploi et «renvoie aux conditions d'accès et aux caractéristiques des emplois occupés» (*Ibid.*, p.16). Au Québec, la précarité d'emploi et l'instabilité professionnelle caractérisent largement les situations de travail des nouveaux enseignants et les EMR seraient aussi touchés par cette réalité.

La deuxième dimension touche «l'affectation spécifique et les conditions de la tâche, notamment en ce qui concerne la nature, les composantes et l'organisation de la tâche, le lien entre la tâche spécifique et le champ de formation, la stabilité de la tâche et de milieu, la charge de travail, etc.» (p.16) Tous ces facteurs influent sur la façon dont le nouvel enseignant va vivre son intégration aux plans organisationnel et professionnel.

La troisième dimension concerne la socialisation organisationnelle et renvoie à l'intégration dans le milieu du travail, l'adaptation à la culture de l'école et l'intégration à l'équipe-école. Selon Bengle (1993, dans Martineau, Portelance et Presseau, 2010, p.3), la socialisation organisationnelle est un «processus par lequel une personne en arrive à apprécier les valeurs, les habiletés, les comportements attendus et les connaissances sociales essentielles afin d'assumer un rôle dans l'organisation et d'y participer en tant que membre.» Lacaze et Fabre (2005) notent que la socialisation organisationnelle concerne non seulement les jeunes qui débutent dans la profession, mais aussi les personnes qui sont en transition professionnelle ou qui changent de milieu de travail. C'est particulièrement le cas des EMR qui intègrent un nouveau système scolaire et une nouvelle culture organisationnelle et professionnelle. Campoy, Waxin, Davoine, Charles-Pauvers, Commeiras, et Goudarzi (2005) indiquent que l'intégration dans une nouvelle culture organisationnelle comporte plusieurs défis, dont l'adaptation au travail:

La nouveauté de la culture organisationnelle augmente l'incertitude due au changement de l'environnement de travail et retarde l'adaptation. Plus la culture organisationnelle de l'organisation hôte est éloignée de celle de l'organisation d'origine, plus l'adaptation au travail de l'expatrié s'en trouve difficile. (p.358)

La quatrième dimension éclaire particulièrement notre étude et renvoie à la professionnalité nécessaire à l'exercice de sa fonction. L'insertion au niveau de la professionnalité a trait à l'adaptation et la maîtrise du rôle professionnel «par le développement des savoirs et compétences spécifiques au métier. Il s'agit ici, dans le cas des enseignants, du savoir 'faire la classe', de devenir compétent et efficace dans les diverses facettes du travail» (Mukamurera *et al.*, 2013, p.16). Perez-Roux (2012) souligne aussi que la maîtrise du rôle professionnel requiert le développement d'un certain nombre de compétences, comme celles relatives à la maîtrise de la discipline à enseigner, à la conception des situations d'apprentissage et d'évaluation qui tiennent compte des prescriptions du programme de formation et de la diversité des élèves, ainsi qu'aux compétences en gestion de classe «pour créer les conditions favorables à la réussite de tous les élèves.» (*Ibid.*, p.12) Au Québec, comme nous l'avons mentionné dans la problématique, le référentiel de compétences professionnelles pour la formation à l'enseignement compte 12 compétences (Gouvernement du Québec, 2001). Le fait que les enseignants immigrants ont des conceptions de l'enseignement propres à leur culture conduirait ceux-ci à réaliser des apprentissages pour répondre aux exigences du système scolaire québécois. Perez-Roux (2012, p.13) souligne d'ailleurs que «la professionnalité suppose [...] une adaptation au contexte et de fait, inscrit l'enseignant dans une dynamique de changement.»

La dernière dimension, l'insertion au plan personnel et psychologique, réfère aux aspects émotionnels et affectifs de l'insertion. Comme l'indiquent Mukamurera *et al.* (2013), l'insertion professionnelle s'avère une expérience humaine complexe où chaque nouvel enseignant, déjà porteur d'attentes et d'idéaux personnels associés à l'enseignement, fait face émotionnellement à sa nouvelle situation et interprète ce qu'il vit d'une façon qui lui est propre.

La cible de notre étude qui porte sur l'adaptation au rôle professionnel vise surtout la quatrième dimension de l'insertion. Étant donné l'interdépendance entre les

différentes dimensions, l'expérience d'adaptation au rôle professionnel peut impliquer certains aspects d'autres dimensions comme la précarité d'emploi et l'instabilité de la tâche. De même, une intégration déficiente au sein de l'équipe-école et/ou une rupture importante entre les attentes personnelles et la réalité de la pratique peuvent affecter la manière dont sera vécue l'adaptation au rôle professionnel.

Méthodologie

Pour atteindre l'objectif de décrire et de comprendre l'expérience d'adaptation au rôle professionnel des EMR dans le contexte scolaire québécois, une logique descriptive et compréhensive a été privilégiée. L'approche phénoménologique permet d'étudier les phénomènes sous l'angle du sens qu'ils ont pour les personnes qui les vivent (Giorgi, 1997). Les participants ont été recrutés dans les régions de Montréal et de Sherbrooke en fonction de leur pertinence théorique. La région de Montréal a été choisie en raison du grand nombre d'EMR qui y sont recensés (Données internes du MELS, Martel, 2010) et celle de Sherbrooke, en raison de la proximité géographique et de la disponibilité des personnes. L'échantillon intentionnel (Fortin, 2010) est ainsi formé d'EMR, c'est-à-dire d'enseignants qui ont une formation initiale à l'enseignement, une qualification et une expérience d'enseignement dans leur pays d'origine. Pour être considérés comme EMR, les enseignants immigrants devaient aussi résider au Québec depuis sept ans ou moins. Dans le but d'avoir accès à des expériences significatives, nous avons également ciblé des EMR ayant au moins une année d'expérience d'enseignement au Québec. L'échantillon final est diversifié quant au genre, à la société d'origine, au champ de formation et à l'expérience d'enseignement, ce qui comporte un avantage quant à la richesse et la variété des expériences recueillies. La description des participants est présentée au tableau 1. Des pseudonymes sont utilisés afin de préserver leur anonymat.

Tableau 1
Description des participants

Profils Participants	Champ de formation dans le pays d'origine	Niveau de formation	Expérience d'enseignement		Niveau d'enseignement au Québec
			Pays origine	Québec	
Dora	Sciences et technologies	Maîtrise	15 ans	2 ans	Secondaire
Prima	Français	Maîtrise	13 ans	1 an	Secondaire
Olivia	Littérature africaine	Licence ⁷	5 ans	2 ans	Secondaire
Nadia	Français	Maîtrise	20 ans	3 ans	Secondaire
Latifa	Français et mathématiques	Maîtrise	6 ans	3,5 ans	- Secondaire - Primaire (Accueil)
Francis	Physique	Maîtrise	12 ans	1 an	Secondaire
Karim	Linguistique	Doctorat	17 ans	3 ans	Secondaire
André	Mathématiques	Maîtrise	14 ans	6 ans	Secondaire
Mariya	Linguistique	Maîtrise	3 ans	5 ans	Primaire (Accueil)
Eva	Langue française	Licence	20 ans	4 ans	-Primaire (Accueil) -Secondaire (Accueil)
Michaël	Histoire	Licence	4 ans	3 ans	Secondaire
Rocio	Espagnol	Licence	17 ans	5 ans	Primaire
Alessandra	Adaptation scolaire et sociale	Licence	16 ans	5 ans	Secondaire (Adaptation)

L'échantillon de 13 enseignants comprend neuf femmes et quatre hommes. La majorité des enseignants (Dora, Prima, Olivia, Nadia, Latifa, Francis, André, Karim) viennent d'Afrique; deux viennent d'Europe de l'Est (Mariya et Eva); un des Caraïbes (Michaël) tandis que deux autres viennent d'Amérique du Sud (Rocio et Alessandra). Certains ont de l'expérience dans des postes de responsabilité dans leurs

⁷ La Licence correspond à une formation universitaire de deux ans après un baccalauréat de deux ou trois ans selon les pays, mais au Québec elle est considérée comme équivalente à un baccalauréat.

pays d'origine, notamment comme direction d'école (Olivia et Prima), conseiller au ministère de l'Éducation (André) et cadre d'entreprise (Mariya). Six enseignants (Karim, Nadia, Olivia, Prima, Eva, Mariya) sont dans le champ d'enseignement des langues, plus précisément en français; quatre enseignants (Dora, Francis, André et Latifa) enseignent les mathématiques, les sciences et technologies; un enseignant (Michaël) est dans le domaine l'univers social; une enseignante est en adaptation scolaire (Alessandra) et une autre (Rocio) enseigne l'espagnol dans une école primaire privée. La majorité des enseignants, 9/13, sont de la région de Montréal (Karim, André, Michaël, Dora, Nadia, Latifa, Eva, Mariya et Olivia) et quatre enseignants sont de Sherbrooke (Francis, Prima, Rocio et Alessandra).

La collecte des données a eu lieu du mois d'août 2011 au mois de mai 2012 dans les régions de Montréal et Sherbrooke, au moyen d'entrevues semi-dirigées (Deschamps, 1993) sur les thèmes suivants : la formation antérieure et l'expérience d'enseignement, le parcours migratoire, l'adaptation au pays d'accueil, l'insertion en emploi, l'intégration dans le milieu scolaire et l'insertion au rôle professionnel. Les entrevues d'une durée de 60 à 90 minutes ont été transcrites intégralement et analysées en suivant les orientations de l'analyse phénoménologique (Bachelor et Joshi 1986, Deschamps, 1993; Giorgi, 1997). Soulignons que l'analyse des 13 entrevues a permis d'atteindre le critère de saturation des données (Deslauriers, 1991; Fortin, 2010) puisque nous n'avons relevé aucun nouveau thème dès la dixième entrevue.

Les étapes de l'analyse ont été les suivantes : saisie du sens global du texte, identification des unités de signification, délimitation des thèmes centraux, élaboration de récits individuels, analyse des thèmes centraux en portant un regard sur l'ensemble des récits. Plus précisément, après la transcription des entrevues, chacun des *verbatim* a été lu et relu afin d'approcher le phénomène et d'en saisir le sens (Bachelor et Joshi, 1986). Comme le souligne Deslauriers (1991, p.81), «le meilleur outil d'analyse est encore la lecture, la relecture et la relecture des notes prises au

cours des observations et des entrevues.» Après avoir saisi le sens global de chacun des *verbatim*, nous sommes passées à l'identification et à la délimitation des unités de signification qui émergeaient du texte. Comme le proposent Bachelor et Joshi (1986), il s'agit de découper le texte en unités de sens et de passer d'une unité à une autre chaque fois que le contenu exprimé par le sujet change de sens. Deschamps (1993) note que ces unités représentent la structure même du phénomène. Une fois les unités de signification décelées, il a été question de «délimiter les énoncés redondants et d'articuler le thème principal exprimé autour d'une ou de plusieurs unités naturelles» (Bachelor et Joshi, 1986, p.51). Comme le suggèrent ces auteurs, nous avons formulé les thèmes centraux dans le langage utilisé par les participantes et les participants. Après la délimitation des thèmes centraux, nous avons rédigé le récit d'expérience spécifique à chaque participant, ce dernier étant par la suite invité à le valider et, s'il y a lieu, à signifier des corrections. À cet égard, Pourtois et Desmet (1997) soutiennent que l'approbation des interprétations par les personnes participantes donne une validité phénoménologique ou validité de signification des interprétations. Enfin, l'analyse transversale des thèmes centraux a été faite sur l'ensemble des récits pour repérer des convergences, des différences ou des particularités.

Résultats

L'analyse fait ressortir quatre thèmes principaux : rapport aux élèves, communication et gestion de classe; rapport au savoir et à l'apprentissage; perception du système scolaire québécois; éléments favorables à l'adaptation au rôle professionnel.

Rapport aux élèves, communication et gestion de classe

Dès leur première rencontre avec les élèves, les EMR ont été surpris, voire choqués par la différence des relations enseignant-élèves dans leurs pays d'origine et au Québec. Sauf Latifa, Mariya et Éva qui enseignent à des élèves immigrants en

classe d'accueil, les autres ont été déstabilisés par l'attitude et le comportement des élèves. Habitué à des relations enseignant-élèves très hiérarchiques, ils ne comprenaient pas qu'un élève puisse tutoyer son enseignant, l'appeler par son prénom ou s'adresser à lui comme à un égal: *«Je n'étais pas habitué à leur façon de parler aux enseignants sans le moindre respect. [...] C'était pour moi la première fois de voir un élève qui tutoie son enseignant. Je ne trouvais pas cela normal»* (Karim). Ces enseignants ne savaient pas comment établir un contact positif avec des élèves qu'ils trouvaient irrespectueux et indisciplinés: *«Dans mon pays, on a l'habitude de voir des élèves très sages, obéissants et on arrive ici où un élève peut te dire n'importe quoi, c'est vraiment très difficile.»* (Olivia) Les différences culturelles par rapport aux relations garçons-filles, à la façon de s'asseoir en classe et à la façon de parler ont constitué des sources de choc et de déstabilisation pour Karim, Prima, Dora et Francis. Par exemple, Dora rapporte le choc de voir un garçon et une fille s'embrasser en classe en présence de l'enseignant et des autres élèves et un élève assis qui appuie ses pieds sur son bureau: *«Ce sont des situations qui me dérangeaient et que j'interprétais comme des signes d'impolitesse, car cela n'est pas permis dans ma culture.»*

La communication avec les élèves constitue un autre défi pour les EMR, quel que soit leur degré de maîtrise de la langue française. Karim, Dora, Prima, Rocio, Alessandra et Eva disent avoir vécu des difficultés de communication avec les élèves en raison de leur incompréhension réciproque. Karim croit que cela provient de l'accent, des expressions et des structures de phrases différentes:

Les premières semaines, j'avais de la difficulté à comprendre. Il y avait des expressions que je ne comprenais pas. Je captais, je cherchais dans le dictionnaire et, petit à petit, j'ai fait mon petit dictionnaire québécois. De mon côté, j'étais habitué à utiliser des structures de phrases, des terminologies, alors, ils ne comprenaient pas.

Pour Rocio et Alessandra, le manque de maîtrise du français était frustrant. Enseignante d'espagnol, Rocio qui doit parfois donner des explications en français

relate que les élèves se sont déjà moqués d'elle à cause de sa prononciation. Alessandra a eu des conflits avec ses élèves car elle n'arrivait pas à s'exprimer correctement.

Sauf pour les EMR qui travaillent en classes d'accueil auprès d'élèves immigrants, la gestion disciplinaire des élèves constitue un grand problème. Habitué à une discipline autoritaire et uniforme, ils ont été déstabilisés devant le comportement des élèves au Québec: *«La première journée, c'était infernal. Les élèves ne m'écoutaient pas, ils étaient indifférents à mon discours, à tout ce que je leur disais.»* (André). Michaël et Alessandra ne savaient pas comment faire face aux comportements violents d'élèves dans leurs groupes-classes d'adaptation scolaire et sociale : *«Je me sentais vraiment perdue, si démunie que j'ai décidé, le même jour, de retourner à l'université pour étudier et connaître un peu plus le système scolaire québécois»* (Alessandra). Cinq enseignants ont subi de la violence verbale (Karim, Dora, Olivia, Nadia) et physique (André) de la part d'élèves. Dépassés par les événements, ils ne savaient pas quoi faire dans de telles situations: *«Une élève m'a frappé, je dis bien frappé, et j'étais impuissant en tant qu'adulte. C'était très humiliant et j'ai appelé la sécurité pour venir la sortir de ma classe.»* (André) Ces enseignants estiment qu'au Québec, l'enseignant n'a aucune autorité sur les élèves comparé à leur pays d'origine: *«Au niveau de la gestion de classe, je trouve que c'est le jour et la nuit»* (André). Ici la gestion de la discipline prend trop de temps au détriment de l'enseignement. Même si leurs collègues québécois vivent aussi des difficultés gestion de classe, ces enseignants estiment que cela ne les affecte pas au même titre: *«Comme ils ont étudié ici et ont vécu ça en tant qu'élèves, ils supportent ça facilement et ils savent comment faire dans ces cas-là.»* (Olivia) En raison du problème de gestion de classe, Michaël, Olivia et Alessandra ont développé des sentiments de culpabilité et d'incompétence et même une perte de confiance en soi: *«Quand ça ne marche pas avec un groupe, tu n'arrêtes pas de te questionner. En rentrant à la maison, tu es vraiment fatigué, ton estime chute pour un coup, car tu te dis : est-ce que c'est moi qui ai mal fait les choses?»* (Michaël)

Avec le temps, les EMR parviennent à développer des relations positives avec les élèves et des stratégies de gestion de classe : *«Mes relations avec les élèves sont allées en s'améliorant. Au début, en janvier, c'était difficile, mais au mois de juin, j'avais réussi à créer de bonnes relations avec certains élèves»* (Karim). Karim rapporte avoir réussi à ramener à l'ordre l'élève le plus difficile de l'école: *«Mon objectif c'était de ramener cet élève à l'ordre. Alors, là, j'ai réussi à le faire et on avait vraiment du mal à se quitter la fin juin»*. Afin d'améliorer leurs relations avec les élèves, Karim, Nadia, Dora, André et Francis, Prima disent avoir fait preuve de souplesse avec les élèves et même fait des concessions au niveau culturel: *«Avec le temps, j'ai compris qu'il fallait tolérer certaines choses et ça m'a beaucoup aidé dans la façon d'apprivoiser les élèves et d'avoir une autre relation avec eux»* (André).

Rapport au savoir et à l'apprentissage

Les difficultés des EMR dans le rapport au savoir et à l'apprentissage sont toutes liées au changement de système d'enseignement: passage du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage, manque de maîtrise de l'approche par compétences et méconnaissance du programme d'enseignement et des contenus à faire apprendre.

Sauf Rocio et Alessandra, les autres participants viennent des pays où l'enseignement magistral est la norme. Pour eux, le passage du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage a été source de déstabilisation, de confusion et de stress, en raison de la nécessité d'impliquer les élèves dans les activités d'apprentissage: *«Chez nous, c'est un système d'enseignement magistral et on n'avait pas à faire beaucoup d'activités avec les élèves. Ici c'est tout à fait différent. L'adaptation à cette approche n'était pas facile»* (Eva). La préparation des cours et la création de matériel pédagogique posent aussi problème. Olivia, André, Alessandra, Latifa, Eva et Mariya ont rapporté leur stress à ce sujet: *«Je n'avais pas*

beaucoup de temps pour préparer et, des fois, je ne savais pas par où commencer» (Olivia). Les enseignantes en classe d'accueil (Latifa, Eva et Mariya) ont trouvé cela encore plus compliqué à cause de leur inexpérience. Dans leurs classes, elles se sentaient perdues sans documentation et ne savaient pas quoi préparer ni comment faire. Ces enseignantes déplorent d'avoir été laissées à elles-mêmes sans formation préalable, ni soutien formel: *«J'étais livrée à moi-même et je n'avais aucun matériel, aucune documentation... je me suis débrouillée toute seule»* (Latifa).

La différenciation pédagogique pose un autre défi aux EMR. Mariya et André rapportent leurs difficultés à préparer et à présenter des leçons qui tiennent compte des besoins, des caractéristiques et des capacités des élèves et des groupes-classes. Enseignante en classes d'accueil multiniveaux, Mariya trouvait difficile de tenir compte de toute la complexité de la situation. André qui enseigne les mathématiques aux élèves en classe d'accueil, en classe d'adaptation scolaire et dans les classes ordinaires considère que l'adaptation de l'enseignement aux élèves constitue un grand défi à relever, en particulier dans les groupes-classes où certains sont en difficultés d'apprentissage: *«J'avais donc des réajustements à faire par rapport à ce que je faisais chez moi. Je devais tenir compte du contexte des élèves»*.

Les interventions d'accompagnement qui doivent susciter la motivation envers l'apprentissage constituent un autre type de difficulté. Dora, André, Michaël et Eva rapportent qu'avec les approches centrées sur l'apprenant, les élèves doivent être actifs et suffisamment motivés pour apprendre par eux-mêmes. Or, comme ils étaient habitués à des élèves passifs qui écoutent leur discours, accompagner les élèves et les intéresser à apprendre par eux-mêmes s'avère difficile d'autant plus qu'ils étaient portés à faire de cours magistraux. Ils considèrent que la transition a été difficile et qu'ils ont mis beaucoup de temps à comprendre comment agir dans leurs nouvelles classes.

Le manque de connaissances contextuelles et culturelles constitue un autre obstacle. Par exemple, Olivia qui doit traiter de textes littéraires dont la compréhension requiert des connaissances de la culture et de l'histoire du Québec souligne qu'elle ne peut faire apprendre aux élèves des choses qu'elle-même ne connaît pas. Latifa et Dora rencontrent les mêmes difficultés en mathématiques et en sciences et technologies où, pour introduire des notions ou concepts, elles avaient besoin de connaître le contexte socioculturel: *«Cela me demandait de savoir réellement ce qui se passe dans la communauté, de me cultiver»* (Dora).

L'approche par compétences pose un problème de taille aux EMR habitués à l'approche par objectifs. Dora, Karim, Nadia, André, Michaël, Olivia, Latifa et Eva rapportent leurs difficultés en ce sens: *«Imaginez-vous quelqu'un qui enseigne pendant 15 ans dans une approche par objectif et qui subitement doit faire une approche par compétence. C'est un tout petit peu difficile»* (Dora). De plus, ils ne connaissaient pas les compétences disciplinaires et transversales à développer: *«La première semaine, je ne savais pas ce que voulaient dire les compétences disciplinaires et les compétences transversales. Je me suis renseigné sur internet et auprès des collègues»* (Karim). En outre, ils ont de la difficulté à concevoir et organiser des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAE) basées sur les compétences. Karim, Michaël et Latifa considèrent qu'ils n'évaluaient pas les élèves correctement: *«Avec l'approche par compétences, il faut non seulement des situations d'apprentissage, mais aussi il y a l'évaluation qui s'en suit. Souvent, cela n'était pas fait»* (Michaël).

La méconnaissance des programmes d'étude et des contenus est un autre obstacle à l'adaptation professionnelle des EMR. N'ayant pas de vue de l'ensemble du programme et de la progression des apprentissages, la planification s'avère un problème important. Michaël, Nadia et Karim mentionnent leurs difficultés à planifier, à estimer le temps par rapport aux contenus et évaluations. Les EMR déplorent que les enseignants au Québec sont trop laissés à eux-mêmes contrairement

à ce qui se passe dans leurs pays d'origine, comme le rapporte Nadia: *«Chez moi, tout est planifié au début de l'année: on sait ce qui sera vu en octobre, en novembre, etc. Donc, les enseignants sont plus encadrés»*. Karim rapporte qu'il ne connaissait pas le contenu, les objectifs et les exigences du programme qu'il devait enseigner. Michaël ne connaissait pas le document du MELS sur la progression des apprentissages et rapporte le manuel utilisé n'allait pas en ce sens.

Enfin, le manque de maîtrise des TIC constitue un autre obstacle pour beaucoup d'EMR. Latifa, Karim, Nadia, Francis, Dora et Eva relèvent leur manque de compétence dans l'usage des ordinateurs et autres outils technologiques. Ainsi, faire les bulletins, prendre les présences, consulter des documents en ligne les stressait. Ils auraient eu besoin de formation à leur arrivée dans les écoles : *«Les gens qui travaillent dans les écoles tiennent pour acquis que les enseignants qui viennent d'ailleurs savent tout. Personne ne se donne la peine de nous expliquer ces petits détails»* (Latifa).

Ces difficultés ont conduit les EMR à prendre conscience que leurs pratiques pédagogiques habituelles ne fonctionnaient pas dans le contexte scolaire québécois et à commencer à apprendre de nouvelles approches d'enseignement: *«J'ai dû alors revoir ma façon d'enseigner»* (Nadia). Plusieurs stratégies permettaient d'y arriver: rechercher de l'information sur Internet, demander de l'aide et des conseils auprès des collègues, suivre des cours pour comprendre le système scolaire québécois. Peu à peu, plusieurs ont changé leurs pratiques, comme en témoigne Nadia: *«J'avais une collègue qui donnait la même matière que moi, je discutais beaucoup avec elle sur les étapes et la façon de procéder. Cela m'a aidé à améliorer ma façon d'enseigner et quand je vois que les élèves comprennent, ça me fait du bien»*. Michaël est le seul EMR qui n'a pas osé demander de l'aide à ses collègues de peur d'être jugé incompetent, même s'il donnait un cours pour lequel il n'avait pas de formation. Seul face à aux problèmes, il a fini par développer un sentiment d'incompétence: *«J'avais l'impression de faire du sur place. Des fois, je me rendais compte que les élèves ne*

progressaient pas comme il fallait et j'avais de la culpabilité. Je me demandais ce que je devais améliorer, mais tout ça donne un sentiment d'incompétence».

Perception du nouveau système d'enseignement

L'adaptation des EMR constitue un cheminement au cours duquel ils rencontrent des difficultés qui les déstabilisent et les amènent à des remises en question. C'est ainsi qu'ils cherchent peu à peu à s'adapter à leur rôle professionnel et à comprendre la logique du système scolaire québécois, voire à y trouver des éléments positifs. Au fil du temps et une fois le choc initial passé, les EMR en viennent même à apprécier positivement le système scolaire québécois, mais ils déplorent le manque d'informations au début: *«Franchement, je trouve que le système éducatif québécois est bon. Seulement, c'est qu'on n'est pas au courant de toutes les armes qu'on a en main dès le départ»* (Nadia).

Ces enseignants considèrent que le système scolaire québécois est plus inclusif: *«Il y a de l'ouverture pour tout le monde et c'est une plus-value par rapport au système scolaire de chez moi»* (Alessandra). Le fait qu'il vise la réussite pour tous contrairement au caractère élitiste des systèmes de leurs pays d'origine est très apprécié: *«Chez nous, c'est la sélection des meilleurs tandis qu'ici, même le moins intelligent doit réussir à sa manière»* (Olivia). Néanmoins, les EMR estiment qu'on donne trop de droits et de liberté aux élèves, ce qui rend leur travail difficile: *«Je n'aime pas le fait qu'on ait donné trop de liberté aux enfants ici, car aujourd'hui, on n'est plus capables de les contrôler»* (Dora). Par ailleurs, André et Olivia trouvent que les sanctions infligées aux élèves ne sont pas proportionnelles aux actes commis. Par exemple, André a été frustré de voir que l'élève qui l'avait giflé est revenue dans sa classe. Selon lui, elle aurait dû être renvoyée de l'école.

Les EMR en viennent à apprécier l'approche d'enseignement centrée sur l'élève. Dix enseignants estiment que cette approche comporte plusieurs aspects positifs par rapport au modèle traditionnel: *«Chez nous, l'élève est un réceptacle que*

l'enseignant doit charger, bourrer et bourrer. [...] alors qu'ici, les élèves construisent le savoir» (Dora). De plus, ils apprécient la prise en compte des intérêts et des besoins des élèves et l'hétérogénéité en classe. Karim relève que cela lui a donné de la motivation pour changer: *«Je dois aussi tenir compte de l'état émotionnel de l'enfant, de ses intérêts, de son origine sociale et culturelle, etc. [...] Cela m'a amené à changer beaucoup, ce que je trouve positif, car si l'élève est satisfait, l'enseignant l'est aussi»*. Bien que Michaël, Latifa et André reconnaissent plusieurs qualités au modèle constructiviste, ils trouvent que cela doit être utilisé à bon escient. Par exemple, Michaël estime que *«si l'enseignant ne le maîtrise pas bien, il passe à côté»*. André considère qu'il est difficile d'utiliser l'approche constructiviste dans une classe difficile. Latifa qui enseigne dans une classe de soutien composée d'élèves faibles trouve que les élèves sont trop laissés à eux-mêmes et combine les deux modèles d'enseignement pour obtenir de bons résultats:

Personnellement, je vise toujours d'amener les élèves, avec des situations, à déduire eux-mêmes les conclusions. Néanmoins, je fais toujours une partie du cours magistral... j'ai des élèves qui ont passé de 50 % à 83 %.

En outre, Dora, Latifa, André, Alessandra, Prima et Francis estiment que l'abondance d'outils et de manuels pédagogiques, le bon équipement des laboratoires et le système informatique sont favorables à l'enseignement: *«L'enseignant est beaucoup soutenu au niveau des supports pédagogiques, ce qui n'est pas toujours le cas dans mon pays»* (André). De plus, le nombre moins élevé d'élèves en classe que dans leurs pays d'origine facilite l'interaction avec les élèves et leur accompagnement, comme le souligne Alessandra: *«Avec une petite classe, j'ai du temps pour mieux connaître chaque élève, de faire des liens avec lui, mais aussi avec les autres»*.

Facteurs favorables à l'adaptation au rôle d'enseignant dans un nouveau contexte éducatif

Plusieurs facteurs internes aux EMR et des facteurs contextuels contribuent à atténuer les difficultés de l'enseignement dans leur nouvel environnement scolaire et socioculturel. Ils ont tous développé des stratégies d'adaptation. Pour faire face au problème de gestion de classe, plusieurs ont appris à mettre en œuvre des règles de disciplines (Dora, Karim, Michaël et Prima), à trouver un équilibre entre la fermeté et la souplesse (Karim et Nadia), à sanctionner les élèves conformément au règlement de l'école (Nadia, Olivia et André), à travailler avec les parents et instaurer un système de récompenses pour valoriser et encourager les élèves (Nadine). Certains ont préféré démissionner et changer d'école: André a démissionné pour éviter une évaluation négative; Michaël a quitté une école malgré le renouvellement de son contrat pour tourner la page et ne pas revivre une expérience négative; Olivia s'est orientée vers l'éducation des adultes où elle s'est bien intégrée.

L'ouverture aux nouvelles façons d'enseigner et d'être en rapport avec les élèves a facilité l'adaptation de Karim, Michaël, André, Dora, Nadia, Prima et Francis. Ayant pris conscience que les relations autoritaires avec les élèves ne convenaient pas pour instaurer un climat de classe propice à l'apprentissage, ces enseignants se sont résolus à apprivoiser les élèves, à s'approcher d'eux pour mieux les comprendre et adapter leur enseignement en fonction de leurs besoins. De plus, ils ont décidé de s'approprier de l'approche par compétence et des modèles d'enseignement centrés sur l'apprenant pour mieux répondre aux exigences du système scolaire québécois. En ce sens, Karim, Alessandra, Eva, Dora, Mariya et Prima ont suivi les cours universitaires requis pour l'obtention du brevet d'enseignement, notamment les cours sur le système scolaire du Québec, la didactique, l'évaluation des apprentissages, l'intervention auprès des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage: *«Ces cours-là m'ont beaucoup aidé à me réadapter, à m'adapter vraiment au milieu et à la réalité de*

l'enseignement ici au Québec.» (Karim) De plus, Dora, Karim, Eva, et Mariya ont fait des stages ou ont observé des pairs: *«Avec mon stage, j'ai eu l'occasion d'observer comment les autres enseignants enseignent»* (Eva).

Des caractéristiques personnelles comme être ouvert aux autres et à la critique, être tenace, persévérant, patient, déterminé ont été citées par Karim, Dora, Alessandra et Nadia comme des qualités nécessaires pour réussir la transition au nouveau système d'enseignement: *«Je suis une personne très ouverte à la critique et cela m'a beaucoup aidée»* (Dora). *«Moi, tout le monde me qualifie de tenace. Même devant des remarques très sévères de la direction, je ne lâche pas»* (Karim).

Au niveau institutionnel, même s'il n'y avait pas de structure d'accueil et d'accompagnement dédiée aux EMR, le soutien, la collaboration et les rétroactions positives des collègues, de la direction et du personnel de soutien ont été cités par Dora, Nadia, Latifa, Mariya, Karim, André, Eva, Alessandra et Rocio comme des facteurs favorables à leur adaptation au rôle professionnel, comme en témoigne Nadia :

La première année, la directrice adjointe m'a donné la remarque que je ne gère pas bien ma classe. [...] Cette année, elle est venue dans ma classe, elle est restée 10 minutes puis elle m'a dit que tout est bien. Je trouve cela encourageant. Quant à mes collègues, ils sont vraiment formidables, ils m'encourageaient beaucoup. [...] ils sont vraiment très gentils, très coopératifs.

De même, l'accompagnement informel par un enseignant expérimenté a aidé Dora, Michaël et Karim à résoudre des problèmes relatifs à l'enseignement et à la gestion de la classe: *«j'ai vu que l'élément qui fait la différence est vraiment quand il y a un enseignant ancien qui a de l'expérience, qui donne vraiment correctement de ce qu'il a comme stratégies, comme astuces pour gérer la classe.»* (Karim) Cependant, ce soutien semble plutôt ponctuel et rarement prodigué dès la prise de fonction.

Discussion des résultats

Les résultats permettent de comprendre que les EMR font face, à des degrés divers, à plusieurs défis et difficultés d'adaptation au rôle professionnel, mais qu'une fois le choc de la réalité passé, ils réapprennent peu à peu le métier, développent des stratégies et arrivent à modifier leurs pratiques pédagogiques et à développer un rapport positif au système éducatif québécois. Ces EMR passent par différentes étapes avant de se sentir à l'aise dans leur rôle professionnel.

Choc de la réalité et perte des repères culturels

Les EMR ont immigré dans l'espoir d'améliorer leurs conditions économiques et d'assurer un avenir meilleur à leurs enfants. Comme d'autres, ils ont dû surmonter plusieurs obstacles avant d'accéder à l'emploi en enseignement: lourdeur des exigences et des procédures administratives pour obtenir un permis d'enseigner, barrières culturelles et linguistiques, manque d'expérience et de référence au Québec, discrimination à l'embauche (Niyubahwe, Mukamurera et Jutras, 2014). L'obtention d'un emploi en enseignement, quels que soient le statut et la durée, signifiait pour eux l'aboutissement d'un rêve, voire la fin des problèmes. C'est avec enthousiasme et espoir qu'ils ont commencé à enseigner et ils pensaient relever ce défi sans difficulté. Toutefois, lorsqu'ils entrent en classe, ils vivent plutôt un choc, car ils découvrent une autre réalité. Il semble, comme l'indique Duchesne (2010b), que les enseignants immigrants ont des attentes et des représentations qui ne correspondent pas à la réalité du nouveau contexte scolaire. Les différences culturelles au plan du comportement des élèves, de la communication, des relations enseignant-élèves, de la gestion disciplinaire des élèves et de la philosophie d'enseignement sont des sources de frustration, de déstabilisation et de perte de repères. Berry (1997) soutient que l'écart culturel, voire l'incompatibilité des cadres de référence rend pénible et déstabilisant le processus d'adaptation. Les EMR venant des cultures caractérisées par des relations enseignant-élèves hiérarchiques et une discipline autoritaire éprouvent des difficultés non seulement à établir des relations

positives et moins distantes avec les élèves, mais aussi à instaurer un climat de classe favorable aux apprentissages. Ces résultats confirment ceux des études faites en Ontario par Myles, Cheng et Wang (2003) et Wang (2003). Dans le cas de nos participants, le choc et la frustration relatifs à la gestion de classe, au manque de respect à leur égard ainsi qu'à la violence verbale et physique subie semblent terribles, d'autant plus qu'ils étaient confiants en leur autorité, en leur longue expérience d'enseignement et en leur formation universitaire poussée. Aucune autre étude n'a rapporté ce phénomène de violence envers les enseignants immigrants.

On remarque que l'adoption du paradigme de l'apprentissage et de l'approche par compétences pose d'énormes défis aux EMR habitués à l'enseignement magistral et à l'approche par objectifs. Comme l'indiquent Collerette, Delisle et Perron (2008), la rupture des habitudes comporte de très grands défis d'autant plus qu'elle implique de désapprendre et de réapprendre en même temps. Ces enseignants traversent une période de doute, d'incertitude et de stress. Bridges (1995, p.196) soutient qu'il en est ainsi pour toute transition, parce que la personne «se trouve entre deux façons de faire et d'être, l'ancienne désormais perdue et la nouvelle qui reste à trouver». Par ailleurs, Collerette (2005) souligne qu'un changement de paradigme peut occasionner un état de fatigue intense, une confusion, une incapacité à accomplir son travail efficacement, une perte des repères professionnels et des frustrations en raison du manque de maîtrise des compétences attendues. La plupart de nos participants ont vécu cela. Privés de leurs anciens repères alors que les nouveaux s'installent à peine, ils se sont sentis perdus et ont eu des difficultés à préparer et créer du matériel pédagogique, faire de la différenciation pédagogique, évaluer les élèves, les accompagner et maintenir leur motivation dans les activités d'apprentissage. Ces résultats ressemblent à ceux de l'étude de Myles, Cheng et Wang (2003), à la seule différence que leurs participants étaient des stagiaires qui avaient déjà suivi une formation d'appoint sur le fonctionnement du système scolaire ontarien. Il est intéressant de constater que les difficultés pédagogiques des EMR de notre étude sont directement liées aux spécificités de

l'enseignement au Québec et aux compétences professionnelles visées par la formation des enseignants au Québec (Gouvernement du Québec, 2001), à quoi s'ajoutent pour certains des tâches en dehors de leur domaine de formation et d'expérience (adaptation scolaire, classe d'accueil, classes multiniveaux, classes avec élèves en difficulté intégrés).

Désenchantement, remise en question du système éducatif et stratégies de survie

Du jour au lendemain, les EMR se rendent compte que ce qu'ils faisaient sans effort dans leurs pays d'origine comme la gestion disciplinaire des élèves et le pilotage de cours devient un calvaire dans le nouveau contexte. Dans un premier temps, confiants en leur expérience d'enseignement dans leur pays d'origine, ces enseignants ne réalisent pas que les problèmes peuvent se situer à leur propre niveau. Au contraire, déçus et frustrés, ils remettent en question le nouveau système scolaire; ils lui reprochent de donner trop de droits et de liberté aux élèves. Ils se plaignent que l'enseignant au Québec n'a aucun pouvoir d'autorité sur les élèves, ce qui justifie leurs difficultés de gestion de classe. Dans un deuxième temps, à cause de la persistance des problèmes, de commentaires de collègues et de remarques de leurs directions d'école, ces enseignants prennent conscience que les problèmes se situent à leur propre niveau et tentent d'y remédier. N'ayant pas de connaissance de la culture du milieu et du fonctionnement du système scolaire, ils interprètent les différents problèmes à partir de leur cadre de référence initial et tentent de les résoudre en appliquant des solutions traditionnelles, voire des stratégies de survie comme, par exemple, appliquer des sanctions aux élèves, imposer un travail noté pour ramener les élèves au calme, démissionner, changer d'école ou quitter le secteur des jeunes pour aller à l'enseignement aux adultes. Mais, ils se rendent compte que certaines de leurs stratégies sont inadaptées et rarement efficaces à long terme. Woods (1997) relève que le recours à différentes stratégies de survie sous forme de sanctions n'aboutit pas à la résolution du problème et peut même l'amplifier ou causer «un nouveau problème pour lequel il faut inventer une autre stratégie de survie.» (p.357) On

constate d'ailleurs, dans le cas des participants à notre recherche, que certaines situations ont dégénéré jusqu'à donner lieu à des violences verbales ou physiques envers eux. Constatant les limites de leurs interventions, certains perdent confiance en eux-mêmes, se sentent coupables et responsables des problèmes de leurs classes et développent un sentiment d'incompétence pédagogique. Cela marque cependant le début d'une réelle prise de conscience de la nécessité de revoir en profondeur leurs pratiques et de s'engager dans un processus actif et délibéré de changement.

Prise de conscience de la culture du milieu et adaptation progressive

Avec le temps, le regard externe et les observations personnelles amènent les EMR à prendre conscience de la culture du milieu, à relativiser les problèmes et à vouloir se prendre en charge. Plusieurs ont ainsi mis en place des stratégies de gestion de classe efficaces et développé des relations positives avec les élèves, grâce notamment au soutien des collègues et aux cours d'appoint suivis dans les universités québécoises. De plus, une meilleure lecture de la réalité du milieu leur a permis de prendre conscience qu'ils doivent modifier leur rapport au savoir et à l'apprentissage pour répondre aux exigences du PFEQ. Comme le souligne Duchesne (2010c, p.38), «Lorsque les points de vue adoptés ou les actions posées par un individu deviennent problématiques ou inappropriés au regard d'une situation donnée, ses cadres de références peuvent être transformés par un processus de réflexion critique.» L'autoréflexion lui permet de se «remettre en question, puis de modifier les suppositions sur lesquelles ses croyances d'origine étaient fondées» (*Ibid.*, p.38). Il en a été le cas pour les EMR. La remise en question de leurs croyances a suscité l'engagement et l'ouverture à la culture du milieu, aux nouvelles façons d'enseigner et d'être en rapport avec les élèves. Ces enseignants se sont investis à apprendre l'approche par compétences et les approches d'enseignement centrées sur l'apprenant. À cet égard, on remarque que la collégialité, le soutien des collègues et celui de la direction, l'observation des pairs, l'accompagnement par un enseignant expérimenté ainsi qu'une formation d'appoint conduisent les EMR qui en bénéficient à apprivoiser

peu à peu à la réalité de l'enseignement au Québec et à adapter leur pratique. Utilisant une métaphore fort significative, Wheeler (2003, p.267) indique aussi que l'homme, à l'image du crustacé, «évolue de façon incroyable» en se débarrassant de sa vieille carapace.

Sentiment de compétence et aisance dans l'exercice du rôle professionnel

Avec une meilleure compréhension du fonctionnement du système scolaire québécois, les EMR se sentent plus à l'aise et en confiance. Ils ont terminé les cours (15 crédits) obligatoires pour l'obtention du brevet d'enseignement. Plusieurs ont complété le stage requis et ont déjà le brevet ou l'attendent, tandis que d'autres suivent leur stage en cours d'emploi. Tous ces cours et stages leur ont permis de développer les connaissances et les compétences nécessaires à l'adaptation à leur rôle professionnel. À cette étape, ils apprécient positivement le système éducatif québécois comparativement à leur système d'origine. On remarque alors que les EMR trouvent plus d'éléments positifs dans le système scolaire québécois: son caractère inclusif, l'approche par compétence, les modèles d'enseignement centrés sur l'apprenant, la prise en compte des intérêts des élèves, de leurs besoins affectifs et de l'hétérogénéité de la classe, l'abondance des supports pédagogiques et la petite taille des groupes-classes. Ainsi, ils sont enthousiastes à l'idée d'obtenir la stabilité d'emploi pour ainsi demeurer dans l'enseignement au Québec dans une perspective de long terme. Il importe de souligner que seuls deux enseignants ayant le statut de suppléants n'ont pas encore atteint cette dernière étape en raison de l'instabilité professionnelle accrue et de l'impossibilité d'exercer pleinement la fonction enseignante dans toutes ses facettes. Par ailleurs, même ceux qui ont déjà atteint cette étape déplorent que leur transition a duré longtemps du fait de l'absence de soutien et d'accompagnement dès leur prise de fonction. Bridges (1995) souligne d'ailleurs que la transition peut être plus longue faute de soutien.

En somme, cette étude permet de comprendre que l'adaptation des EMR au rôle professionnel dans un nouveau contexte éducatif dure plus ou moins longtemps en fonction de plusieurs facteurs: la distance culturelle, l'écart entre les orientations de l'enseignement et les pratiques pédagogiques du contexte d'origine au nouveau contexte éducatif, le statut d'emploi, l'aide des collègues, le sentiment de collégialité avec leurs collègues, le leadership de la direction et les qualités personnelles de l'enseignant.

Conclusion

Les EMR traversent une période de déstabilisation et de perte des repères au cours de leur adaptation au rôle professionnel, souvent sans soutien spécifique lors de la prise de fonction. Ces enseignants doivent modifier leurs perspectives sur l'éducation et leurs représentations du travail enseignant afin de devenir efficaces dans le nouveau contexte scolaire. Leur processus d'adaptation est long et pénible, parsemé de ruptures, de remises en question et de réapprentissage. Mais ils semblent résilients et finissent généralement par devenir efficaces et se sentir à l'aise dans le nouveau contexte scolaire. La maturité liée à leur haut niveau de formation universitaire (maîtrise ou équivalent et doctorat) et leur expérience d'enseignement y est sans doute aussi pour quelque chose.

Cette étude comporte une limite méthodologique relative à la composition de l'échantillon. D'une part, les EMR recrutés pour la recherche avaient tous du travail en enseignement au moment de l'entrevue. Dans ce sens, nos résultats n'éclairent pas la réalité d'autres EMR qui ont pu accéder à l'enseignement, mais qui ont abandonné en cours de route pour diverses raisons. Il serait donc intéressant de retracer ces enseignants et de mener une recherche sur leurs motifs d'abandon, ce qui pourrait aider à réfléchir sur des moyens de favoriser la rétention du personnel enseignant immigrant dans la profession. D'autre part, les milieux de Montréal et de Sherbrooke dont est issu notre échantillon ne sont pas représentatifs des différentes régions du

Québec au plan de la diversité ethnoculturelle. Il serait intéressant de connaître la réalité des EMR dans les milieux ruraux, par exemple, où il y a une faible densité d'immigrants.

Malgré cette limite, notre étude a traité d'un sujet peu couvert dans le monde francophone et au Québec en particulier. De plus, les résultats permettent d'envisager certaines pistes de soutien formel susceptible de faciliter l'adaptation au rôle professionnel des EMR. Par exemple, ceux et celles qui ont suivi quelques cours d'appoint en formation à l'enseignement au Québec reconnaissent en avoir retiré des bénéfices. De même, les commissions scolaires, en collaboration avec les directions d'écoles, pourraient organiser des ateliers de formation pour les EMR nouvellement embauchés. Ces ateliers pourraient les familiariser avec la culture pédagogique, les valeurs de l'école québécoise, la gestion de classe, la planification pédagogique, la gestion des élèves en difficulté, les approches d'enseignement, les attentes vis-à-vis des enseignants et les ressources (humaines et matérielles) disponibles dans les écoles au Québec. Enfin, étant donné qu'une compétence à enseigner «se construit dans la pratique et en contexte professionnel réel» (Duchesne, 2010b, p.110), les directions d'école pourraient par la suite mettre en place un dispositif d'accompagnement professionnel personnalisé comme le mentorat ou le jumelage avec un collègue expérimenté dès la prise de fonction. Il va sans dire que pour être efficaces rapidement, les EMR ont besoin d'un accueil personnalisé, de soutien, d'information et d'une équipe pédagogique empathique et ouverte à la collaboration.

Références bibliographiques

- Bachelor, A. et Joshi, P. (1986). *La méthode phénoménologique de recherche en psychologie*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, Acculturation and Adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5-68.
- Bridges, W. (1995). *La conquête du travail: Au-delà des transitions* (L. Cohen, Trans.). Paris, France : Éditions Village mondial.

- Butcher, J. (2012). *Overseas trained teachers' experiences of professional socialisation in New Zealand* (Unpublished master's thesis). University of Waikato, New Zealand.
- Campoy, E., Waxin, M., Davoine, E., Charles-Pauvers, B., Commeiras, N. et Goudarzi, K. (2005). La socialisation organisationnelle en contexte. In N. Delobbe, O. Herrbach, D. Lacaze, K. Mignonac, *Comportement organisationnel (Vol.1): Contrat psychologique, émotions au travail, socialisation organisationnelle* (p.341-393). Bruxelles : De Boeck et Larcier S.A.
- Collerette, P. (2005). La réforme qui transforme l'école : Gérer la mise en œuvre de la réforme. *Le point en administration scolaire*, 7(4), 1-5.
- Collerette, p., Delisle, G. et Perron, R. (2008). *Le changement organisationnel : théorie et pratique*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Cruickshank, K. (2004). Toward diversity in teacher education: teacher preparation of immigrant teachers. *European journal of teacher education*, 27(2), 125-138.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal: McGraw-Hill.
- Deters, P. (2008). *The professional acculturation of internationally educated teachers in Canada: Affordances, constraints, and the reconstruction of professional identity*. Paper presented at the Sociocultural Perspectives on Teacher Education and Development Conference University of Oxford, 7 - 8 April, 2008.
- Deschamps, C. (1993). *L'approche phénoménologique en recherche : comprendre en retournant au vécu de l'expérience humaine*. Montréal: Guérin Universitaire.
- Duchesne, C. (2010a). *Étude des conceptions des pratiques éducatives d'étudiants étrangers dans le cadre d'un programme de formation à l'enseignement au cycle primaire-moyen en Ontario français*. Ottawa, Ontario : Conseil canadien sur l'apprentissage. Document téléaccessible à l'adresse : <http://www.ccl-ca.ca/pdfs/OtherReports/Duchesne-FinalReport.pdf>
- Duchesne, C. (2010b). À propos de l'accompagnement avant et pendant les stages d'étudiants immigrants inscrits à un programme de formation à l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 95-115.
- Duchesne, C. (2010c). L'apprentissage par transformation en contexte de formation professionnelle. *Éducation et francophonie XXXVIII*(1), 33-50. http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-38-1-033_DUCHESNE.pdf

- Fortin, M.F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (2e éd.). Montréal : Chenelière-éducation.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., et Richard, M. (2008). Passer du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage. Les effets néfastes d'un slogan! *Les Actes de la recherche* 7(13), 239-271.
- Giorgi, A. (1997). De la méthode phénoménologique utilisée comme mode de recherche qualitative en sciences humaines : Théorie, pratique et évaluation. In J. Poupard, L.-H. Groulx, J.-P. Deslauriers, et A. Laperrière (Eds.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 341-364). Montréal, QC : Gaëtan Morin éditeur.
- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations et les compétences professionnelles*. Québec: MEQ.
- Gouvernement du Québec (2007). *Programme de formation de l'école québécoise: enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec: MELS.
- Lacaze, D. et Fabre, C. (2005). La socialisation organisationnelle. In N. Delobbe, O. Herrbach, D. Lacaze, K. Mignonac, *Comportement organisationnel (Vol.1) : Contrat psychologique, émotions au travail, socialisation organisationnelle* (p. 273-302). Bruxelles : De Boeck.
- Lefebvre, M.-L., Legault, F. et De Sève, N. (2002). *Recrutement des maîtres de groupes minoritaires pour l'enseignement obligatoire du primaire et du secondaire*. Document téléaccessible à l'adresse: http://fastef.ucad.sn/aipu/th_27.pdf
- Martineau, S. et Ndoreraho, J.-P. (2006). *À propos du règlement sur les autorisations d'enseigner et sur l'embauche d'enseignants de migration récente*. UQTR : LAPIDE. Document téléaccessible à l'adresse : <http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/spip.php?article87>.
- Martineau, S., Portelance, L. et Presseau, A. (2010). *Le mentorat comme dispositif de soutien à l'IP des enseignants*. Paris: Lille.
- Maury, S. et Caillot, M. (2003). *Rapport au savoir et didactiques*. Paris : Éditions Fabert.
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Ndoreraho, J.-P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et Formation*, e-299, 13-35.

- Myles, J., Cheng, L. et Wang, H. (2006). Teaching in elementary school: Perception of foreign-trained teacher candidates of their teaching practicum. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 233-245.
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2013). Professional Integration of Immigrant teachers in the school system: A literature review. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(2), 279-296.
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2014). L'expérience de transition professionnelle des enseignants de migration récente au Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(4), 1-32.
- Peeler, E. et Jane, B. (2005). Mentoring: immigrant teachers bridging professional practices. *Teaching Education*, 16(4), 325-336.
- Perez-Roux, T. (2012). Introduction. In T. Perez-Roux (dir.), *La professionnalité enseignante : Modalités de construction en formation* (p.1-8). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (1997). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. 2^e édition. Sprimont: Mardaga éditeur.
- Remennick, L. (2002). Survival of the fittest: Russian immigrant teachers speak about their professional adjustment in Israel. *International Migration*, 40(1), 99-121.
- Ross, F. (2003). *Newcomers entering teaching: A program created for recentimmigrants and refugees to become certified teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Vallerand, A.-C. et Mariteau, S. (2006). *Les enseignants immigrants : difficultés rencontrées et pratiques d'insertion*. Document téléaccessible à l'adresse : <http://www.insertion.qc.ca/cnipe_1/spip.php?article141>.
- Vonk, J. H. C. (1988). L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue. *Recherche et Formation*, 3, 47-60.
- Wang, T. (2003). *Cultural dissonance and adaptation: A study of Chinese immigrant teachers coping with cultural differences in Toronto schools* (Unpublished doctoral dissertation). University of Toronto, Toronto, ON.

Wheeler, A. E. (2003). La croissance professionnelle vue à travers des manifestations d'inquiétude. In P. Holborn, M. Wedeen et I. Andrews, *Devenir enseignant : À la conquête de l'identité professionnelle* (p.255-268). Québec : Les Éditions Logiques.

Woods, P. (1997). Les stratégies de survie des enseignants. In J.- C. Forquin, *Les sociologies de l'éducation américains et britanniques : Présentation et choix de textes* (351-376). Bruxelles : De Boeck Université.

SIXIÈME CHAPITRE

DISCUSSION GÉNÉRALE

Selon les normes du doctorat en éducation, la discussion générale d'une thèse par articles a pour but de mettre en lumière la contribution des articles sur le plan scientifique et d'exposer les limites de l'étude dans son ensemble. Afin d'y parvenir, nous allons d'abord faire un bref retour sur les résultats significatifs de l'étude. Ensuite, nous mettrons en relief les apports scientifiques de chacun des articles. Puis, les limites et les forces de l'ensemble de l'étude seront présentées. Enfin, les résultats de cette étude seront situés dans la thématique du doctorat en éducation, soit l'interrelation entre la recherche, la formation et la pratique.

1 RETOUR SUR LES RÉSULTATS DES TROIS ARTICLES

Dans cette section, nous discutons des résultats des trois articles afin de répondre à notre question générale de recherche qui est la suivante : comment les EMR au Québec vivent et perçoivent leur IP dans leur nouvel environnement scolaire et culturel? Avant de répondre à la question, il importe de rappeler les objectifs de chacun des articles. Le premier article avait pour objectif de faire le point sur l'état des connaissances sur l'IP des enseignantes et enseignants immigrants dans le milieu scolaire. Le deuxième article visait à décrire et comprendre l'expérience de transition professionnelle des EMR au Québec. Le troisième article avait pour objectif de décrire et comprendre l'expérience d'adaptation au rôle professionnel des EMR dans le contexte scolaire québécois.

Les résultats du premier article montrent qu'il y a peu d'écrits scientifiques sur l'IP du personnel enseignant immigrant en général et dans le monde francophone en particulier. Ils conduisent aussi à constater qu'aucune recherche empirique sur le sujet n'a été faite au Québec. Qui plus est, on remarque que toutes les études recensées ne permettent pas d'appréhender leur parcours d'IP de façon globale. Cependant, les résultats montrent que le personnel enseignant immigrant connaît des

difficultés d'IP assez semblables d'un pays à l'autre, notamment des difficultés d'accès à l'emploi, de non-reconnaissance des compétences acquises dans leurs pays d'origine, d'intégration dans le milieu scolaire ainsi que des difficultés relatives à l'exercice du métier, particulièrement des difficultés qui ont trait aux pratiques d'enseignement et à la gestion de classe. Enfin, les résultats montrent aussi quelques initiatives prises dans certains pays pour faciliter l'IP du personnel enseignant immigrant, mais on constate qu'elles demeurent limitées par rapport aux divers obstacles auxquels elles ou ils font face.

Le manque de connaissances scientifiques sur l'IP du personnel enseignant immigrant dans le contexte particulier du Québec est illustré par le fait qu'aucune recherche empirique n'avait été réalisée avant la nôtre. Les résultats du deuxième et du troisième article permettent de répondre à la question générale de recherche. Nous les mettrons en relation avec ceux des études recensées et nous les discuterons en regard du cadre conceptuel de la recherche.

Selon Meyer, Biron, Doray, Bélanger et Cloutier (2006, p. 1), les immigrantes et les immigrants vivent «une multitude de transitions» une fois installés dans leur société d'accueil. Cela transparaît dans les résultats de notre recherche qui montrent que les EMR vivent une transition sociale, culturelle et professionnelle. Dès leur arrivée au Québec, les EMR doivent d'abord s'installer, s'adapter à leur nouvel environnement et commencer à s'informer sur les procédures à suivre pour recommencer leur carrière en enseignement. C'est lorsqu'ils ont franchi cette étape que s'amorce leur processus d'insertion en enseignement. En ce sens, l'adaptation socioculturelle est un point de départ de leur transition professionnelle.

1.1 L'adaptation au milieu d'accueil

Les enseignantes et enseignants ayant participé à notre étude sont majoritairement des immigrants économiques possédant un niveau élevé de formation et une bonne expérience d'enseignement dans leur pays d'origine. Toutes et tous occupaient un emploi permanent avant d'immigrer au Québec. Elles et ils ont immigré dans l'espoir d'améliorer leurs conditions économiques et d'assurer un avenir meilleur à leurs enfants. L'arrivée en terre d'accueil est vécue avec beaucoup d'enthousiasme et ils s'attendent à réaliser leurs rêves. Toutefois, cet enthousiasme ne dure pas longtemps. Leur adaptation au climat, à la culture, au mode de vie et au mode de fonctionnement du Québec comporte d'énormes défis. En effet, si leur environnement habituel a changé, leur rapport au monde et leurs systèmes de référence n'ont pas changé. Comme l'indique Bridges (2006, p.166), «Extérieurement, le changement semble accompli, mais le vrai processus de transition n'est qu'à ses débuts.» Ces EMR doivent s'adapter au climat, à la culture et au mode de vie de leur nouvel environnement. Selon Bridges (*Ibid.*, p.102), «Pour qu'une nouvelle situation puisse s'enraciner, il faut d'abord défricher le terrain, en le débarrassant des vieilles habitudes, attitudes et perceptions.» Les résultats de l'analyse transversale des récits montrent que les différences culturelles, linguistiques et climatiques ont été des sources de choc, de déstabilisation et de perte des repères. Aussi bien la documentation scientifique que les résultats de notre étude permettent de saisir que l'adaptation au nouveau milieu de vie est plus ou moins difficile en fonction de l'écart culturel (Sélim, 1981; Zhou, Jindal-Snape, Topping, et Todman, 2008), de la connaissance de la langue, de la quantité et de la qualité des contacts avec les membres de la société d'accueil, de l'expérience antérieure à l'étranger (Zhou et al., *Ibid.*), des différences climatiques (Phaneuf, 2013) ainsi que de la présence ou non de la famille (Dembil, 1992).

Ces résultats amènent à comprendre l'importance du concept de parcours migratoire dans la compréhension de la trajectoire de transition professionnelle des

EMR. En effet, tous les EMR n'arrivent pas au Québec avec la même histoire, les mêmes acquis et les mêmes repères culturels. C'est dans ce sens qu'ils ne vivent pas la même expérience d'adaptation en raison des facteurs qui viennent d'être évoqués. Par exemple, les résultats montrent qu'une EMR ou un EMR qui ne parle pas ou qui ne comprend pas le français ne vit pas les mêmes défis ou les mêmes difficultés que celles et ceux qui le maîtrisent. De même, l'enseignante ou l'enseignant qui a une famille ou un réseau de contact sur place ne vit pas la même expérience que celle ou celui qui ne connaît personne à son arrivée. Comme on va le voir aussi dans les points qui suivent, chaque EMR interprète les différents événements qu'il vit à sa façon, selon ses acquis antérieurs, ses repères culturels et son histoire personnelle.

1.2 L'intégration au marché de travail en enseignement

Ayant été sélectionnés sur la base de leurs qualifications et de leur expérience, les EMR arrivent avec l'idée qu'ils vont automatiquement intégrer l'enseignement une fois sur le sol québécois. Cependant, ils découvrent rapidement un écart entre les attentes et la réalité. Les résultats montrent en effet qu'elles ou ils intègrent difficilement le marché du travail en enseignement. Tout d'abord, les EMR découvrent que l'obtention d'un permis d'enseigner exige des conditions particulières qui nécessitent des démarches administratives longues et couteuses. Une fois le permis d'enseigner en main, les EMR doivent, comme tous les autres nouveaux enseignants au Québec, emprunter plusieurs voies pour obtenir un premier emploi en enseignement, notamment envoyer le curriculum vitae dans plusieurs écoles, construire un réseau de contacts, chercher à rencontrer la direction et passer des entrevues d'embauche (Désilets, 2011; Mukamurera, Bourque et Ntebutse, 2010; Mukamurera et Gingras, 2004) et réussir un test de français exigé par la CS. Les résultats mettent en relief que cela n'est pas facile pour les EMR. Plusieurs obstacles freinent leur accès à l'emploi : la non-reconnaissance de leurs compétences professionnelles, le manque d'expérience d'enseignement au Québec, l'absence d'un réseau de contacts dans le milieu scolaire, certaines pratiques discriminatoires et des

barrières linguistiques. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de l'étude faite en Ontario par Phillion (2003) auprès de cinq femmes immigrantes de minorités visibles suivant un programme de certification à l'enseignement. Phillion a mis en évidence que le manque d'expérience et de référence au Canada et les barrières linguistiques freinent leur accès à l'emploi en enseignement. Il semble cependant que ces difficultés ne sont pas spécifiques seulement aux enseignantes et enseignants immigrants et qu'elles affectent les immigrantes et les immigrants sans distinctions de leurs professions ou de leur formation. En effet, dans leur analyse de l'intégration des immigrants et immigrantes au Québec, Forcier et Handal (2012) relèvent les mêmes obstacles. Ils soulignent d'ailleurs que «l'analyse des difficultés d'intégration socio-économique des immigrants récents permet de voir que ce n'est pas l'infériorité des compétences des immigrants, mais bien des pratiques discriminatoires sur le marché du travail qui sont en cause» (*Ibid.*, p.9).

Un autre obstacle à l'accès à l'emploi en enseignement réside dans la lourdeur des procédures de passation et de correction du test de français, dont la réussite est conditionnelle à l'obtention du permis d'enseigner. Les EMR déplorent que l'attente très longue des résultats retarde leur insertion dans l'emploi. De plus, cette attente crée du stress chez certains d'entre eux. Comme notre échantillon est composé d'EMR ayant persévéré et obtenu du travail en enseignement, on peut penser qu'un certain nombre d'enseignantes et enseignants immigrants finissent par se décourager et abandonner leur projet d'intégrer l'enseignement au Québec en raison de leurs limites liées à la langue et du temps d'attente relativement long (un an) pour refaire le test en cas d'échec. Cette situation est particulière aux EMR au Québec et aucune autre étude n'a révélé ce problème spécifique.

Eu égard aux différents défis et difficultés qui marquent leur intégration au marché de l'emploi en enseignement, on remarque que les EMR passent une période allant de un à deux ans avant d'obtenir un premier emploi en enseignement au Québec. Boudarbat (2011) et Lacroix (2013) soulignent d'ailleurs que la personne

subit une déqualification en raison du temps passé sans pratiquer son métier. Durant cette période, pour survivre, ces EMR n'ont d'autre choix que d'accepter de petits emplois pour lesquels elles ou ils sont surqualifiés. Bien que certains les considèrent dévalorisants, ces petits emplois contribuent à faciliter leur adaptation puisqu'ils leur donnent l'occasion de découvrir l'environnement, d'être en contact avec des Québécois et de s'imprégner de la culture du Québec. Une enquête réalisée au Québec auprès des immigrants de la catégorie des travailleurs qualifiés (Lacroix, 2013) montre aussi que beaucoup d'immigrantes et immigrants qualifiés transitent par de petits emplois avant d'en trouver un dans leur domaine de compétence. Chez les participantes et participants à notre étude, on relève que le retour aux études, le bénévolat, la dispensation de cours à domicile et le recours à l'aide à la recherche d'emploi constituent des stratégies efficaces de recherche d'emploi qui aboutissent à une embauche dans une école. Toutefois, en raison de la précarité du marché de l'emploi en enseignement, les EMR obtiennent, comme les autres enseignantes débutantes et enseignants débutants au Québec, des emplois précaires (Mukamurera, 2011a; Mukamurera et Martineau, 2009) qui ne leur permettent pas d'atteindre le bien-être auquel ils aspiraient en venant au Québec.

Les difficultés d'intégration en emploi affectent directement ou indirectement les autres dimensions de l'IP identifiées par Mukamurera *et al.* (2013). Au niveau personnel et psychologique, les EMR vivent beaucoup de déceptions et de frustrations face aux délais d'attente pour obtenir un emploi et à la précarité du travail. En effet, elles ou ils ne s'attendent pas à autant d'obstacles puisque le discours du gouvernement canadien sur le besoin de travailleurs qualifiés leur laissait croire que l'accès à l'emploi dans leur domaine de compétence ne serait qu'une simple formalité. Une fois sur le sol québécois, c'est le choc de la réalité, la désillusion, le désespoir et l'inquiétude quant à leur avenir professionnel et socioéconomique. Ce qui les affecte encore davantage, c'est le sentiment de perte de statut social lorsqu'ils font de petits emplois sous-qualifiés, lesquels sont généralement dévalorisés et dévalorisants dans leurs pays d'origine. Par ailleurs,

l'obtention d'emplois instables entraîne, chez ces EMR, beaucoup de stress lié à l'insécurité professionnelle. Même si le problème de la précarité d'emploi touche autant les EMR que les autres enseignantes et enseignants débutants au Québec, nous pensons que l'expérience qu'en ont les EMR est plus déstabilisante, voire traumatisante à cause du grand écart entre leurs attentes et la réalité, eux qui étaient habitués à des contrats permanents et qui, de surcroît, n'ont pas de base dans le pays d'accueil où tout est encore à découvrir et à bâtir.

La précarité d'emploi affecte également l'insertion dans le travail et la maîtrise de la pratique. Les résultats montrent que les emplois précaires qu'occupent les EMR leur imposent des conditions de travail très difficiles. Non seulement les EMR changent souvent d'écoles et de niveaux d'enseignement, mais aussi elles ou ils enseignent parfois des matières en dehors de leur champ de formation ou d'expérience. À cela s'ajoute les groupes-classes difficiles puisque l'attribution des tâches se fait en fonction de la priorité d'ancienneté à la CS (Mukamurera, 2011*a*). C'est ainsi que les changements de milieux, l'instabilité des tâches et l'affectation à des groupes-classes difficiles et/ou à des matières ne correspondant pas à leur champ de formation ou d'expérience nuisent à l'intégration socioprofessionnelle des EMR et ralentissent leur développement professionnel. Tout cela génère chez les EMR un sentiment d'incompétence pédagogique, de la fatigue et de la perte de confiance en soi. Les résultats montrent aussi que leur intégration reste partielle et constamment à refaire à cause de l'instabilité de milieu et de tâche, ce qui correspond à ce que Mukamurera (2005*a*) avait déjà relevé pour les enseignantes et enseignants débutants québécois.

1.3 L'intégration dans le milieu scolaire

Lorsqu'ils commencent à travailler dans les écoles du Québec, les EMR se retrouvent dans un environnement scolaire et culturel qui leur est complètement étranger. En tant que débutants dans le système scolaire québécois, la dimension de

socialisation organisationnelle se révèle essentielle à la réussite de leur IP. En ce sens, Lacaze et Fabre (2005) soutiennent que la socialisation organisationnelle concerne non seulement les jeunes qui débudent dans la profession, mais aussi les personnes qui sont en transition professionnelle. Selon Campoy, Waxin, Davoine, Charles-Pauvers, Commeiras et Goudarzi (2005), l'adaptation à une nouvelle culture organisationnelle peut comporter d'énormes défis si l'organisation d'origine et l'organisation hôte ont des cultures différentes. Nos résultats le confirment. Les EMR ont vécu une période de désorientation en raison de la méconnaissance du fonctionnement et de l'organisation de l'école au Québec, des règles de conduite à l'intention des élèves et des ressources auxquelles recourir en cas de besoin dans les milieux scolaires particuliers où ils ont trouvé du travail. Martineau et Vallerand (2006) notent que les directions d'établissements doivent jouer un rôle capital dans l'intégration des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants. Leur rôle consiste à accueillir et à rassurer les recrues, leur donner des informations utiles, les présenter aux membres du personnel enseignant et administratif et leur offrir un soutien en cas de besoin. Cela n'a pas été le cas pour beaucoup d'EMR. Au contraire, elles ou ils se sont sentis laissés à eux-mêmes par les directions d'écoles : elles ou ils n'ont bénéficié d'aucune mesure formelle d'accueil, de soutien et d'accompagnement contrairement à ce qui se passe dans leurs pays d'origine. À leur arrivée à l'école où ils ont obtenu du travail, les EMR ont même souvent dû se débrouiller pour trouver par eux-mêmes leur local de classe, se présenter aux élèves et se familiariser tant bien que mal à l'environnement de travail. Beaucoup affirment d'ailleurs s'être sentis «jetés dans une fosse aux lions» lors de leur première expérience en classe. Ces EMR estiment que plusieurs difficultés rencontrées en classe sont attribuables au fait qu'ils ne connaissaient pas les règlements de l'école.

En outre, les résultats montrent que l'absence de mesures formelles d'accueil et d'accompagnement rend plus ardue l'intégration des EMR au sein de l'équipe-école dans la mesure où ils doivent eux-mêmes s'introduire dans l'équipe-école, se présenter aux collègues et aux autres membres du personnel scolaire et se familiariser

avec la culture du milieu. Cette intégration se passe plus ou moins difficilement en fonction du climat de l'école et de l'ouverture de ses membres à la diversité ethnoculturelle. Il se dégage que le leadership de la direction d'école, la convivialité et la collégialité des collègues, la diversité ethnoculturelle de l'équipe-école et les qualités personnelles de l'EMR constituent des facteurs favorables à son expérience d'intégration professionnelle positive au sein de l'équipe-école. Buzzanga (1974) explique d'ailleurs qu'il est impossible aux immigrants de s'intégrer et devenir des membres de la société à part entière sans l'ouverture et la collaboration des membres de la société d'accueil. Cela paraît dans nos résultats où il ressort que les EMR affirment s'être intégrés plus facilement dans les écoles culturellement et ethniquement diversifiées en raison de l'ouverture de leurs membres à la diversité. Ces résultats confirment ceux d'une étude faite en Ontario par Deters (2006) auprès de 32 enseignantes et enseignants immigrants du primaire et du secondaire. Cette étude a montré qu'un milieu scolaire culturellement et ethniquement diversifié facilite l'acculturation et l'intégration du personnel enseignant immigrant. D'ailleurs, dans notre recherche, les EMR ont relevé qu'il leur a été plus difficile de s'intégrer dans un milieu scolaire homogène québécois. Certains EMR ont fait face à ce que Legault et Fronteau (2008) désignent comme des mécanismes d'exclusion : l'isolement social, le racisme et la discrimination. Cela rejoint les propos de Bourhis et Bougie (1998) : lorsque les orientations d'acculturation des immigrants et celles des membres de la communauté d'accueil sont discordantes, il en résulte des relations conflictuelles marquées par un manque de communication, des stéréotypes négatifs et des comportements discriminatoires et racistes. Ces situations ont aussi été rapportées en Ontario par Phillion (2003) dans sa recherche auprès de cinq enseignantes immigrantes issues de minorités visibles. À cet égard, Césari-Russo (2008) indique que les individus peuvent résister à l'intégration des étrangers par crainte de perdre leur identité. Il appert que dans pareille situation, l'acculturation et l'intégration deviennent difficiles puisqu'il n'y a pas de contacts soutenus avec les membres de la communauté d'accueil (Berry, 2001; Bourhis et Bougie, 1998; Legault et Fronteau, 2008; Legendre, 2005). Il importe de souligner qu'une expérience d'intégration

déficiente au sein de l'équipe-école affecte du même coup la manière dont les EMR vivent leur adaptation au rôle professionnel. Certains EMR témoignent avoir eu peur de demander de l'aide à une direction ou à des collègues qui, dès le départ, leur avaient manifesté une attitude de rejet. En conséquence, elles ou ils vivent une transition professionnelle pénible, faute de pouvoir compter sur un soutien approprié.

Enfin, les résultats montrent que les qualités personnelles de l'enseignante ou de l'enseignant immigrant, comme l'ouverture d'esprit, le fait d'être proactif et d'avoir le sens de l'humour, favorisent l'intégration. Les EMR qui ont pris les devants pour initier une communication ou demander de l'aide à des collègues ont non seulement développé des relations positives avec leurs collègues, mais aussi ont bénéficié, en retour, de leur soutien. Legault et Fronteau (2008) et Yim (2000) soutiennent aussi que les personnes immigrantes jouent un rôle important dans leur propre intégration.

1.4 L'adaptation au rôle professionnel

L'adaptation des EMR au rôle professionnel se révèle constituer une dimension de l'insertion qui laisse, à des degrés divers dépendamment des acquis et des repères culturels de chacun, des traces psychologiques plus ou moins douloureuses. Dès leur prise de fonction, les chocs se succèdent et s'accumulent. Ils sont constamment exposés à des logiques différentes, voire opposées de celles qu'ils connaissaient dans leurs propres pays. Par exemple, ils passent parfois d'un modèle de relations enseignant-élèves hiérarchiques à un modèle où les relations sont moins hiérarchiques, ils passent de la gestion autoritaire des élèves à une gestion démocratique, du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage et de l'approche par objectifs à l'approche par compétence. Tout comme l'indique Cardu (2008, p.173), leur acculturation professionnelle nécessite «une reconstruction identitaire où s'amalgament perte de repères culturels et intégration de valeurs nouvelles». Ainsi, la transition d'une logique à une autre a comporté d'énormes défis. Les résultats montrent que les EMR venant de cultures éducatives caractérisées par

des relations enseignant-élèves hiérarchiques et une gestion autoritaire des élèves ont été déstabilisés par l'attitude et le comportement des élèves en classe au Québec. Ces enseignantes et enseignants considèrent avoir eu du mal à établir des relations positives et moins distantes avec les élèves et à instaurer un climat de classe propice aux apprentissages. En outre, les EMR habitués à un enseignement magistral et une approche par objectifs ont éprouvé des difficultés à dispenser les cours conformément aux orientations des modèles d'enseignement constructivistes et de l'approche par compétence en usage au Québec. En ce sens, la préparation des cours, la création du matériel pédagogique, la différenciation pédagogique, l'évaluation des apprentissages ainsi que le maintien de la motivation des élèves par les activités proposées ont été des défis de taille à relever pour ces EMR. Les résultats d'une étude qualitative faite en Ontario par Wang (2003) auprès de huit enseignantes et enseignants immigrants d'origine chinoise vont dans le même sens. Selon cette étude, les enseignants immigrants d'origine chinoise habitués à un enseignement magistral se sont sentis désorientés par les modèles d'enseignement constructivistes. De plus, Wang a montré que la gestion de classe pose un problème à ces enseignantes et enseignants qui déplorent l'indiscipline, le manque de respect et la désobéissance des élèves. Ces enseignantes et enseignants ont aussi vécu des difficultés à établir des relations stables et fermes avec les élèves. Les mêmes constats ont été relevés dans l'étude faite en Ontario par Myles *et al.* (2003) auprès de 18 enseignants immigrants suivant un stage de certification à l'enseignement.

Nos résultats montrent que les EMR au Québec font face à d'autres difficultés en lien avec les spécificités de l'enseignement au Québec et les compétences professionnelles attendues des enseignants (Gouvernement du Québec, 2001). Il s'agit notamment de la maîtrise des programmes d'études et des contenus pédagogiques et culturels, de la conception et du pilotage des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAE), de l'évaluation des compétences, de l'adaptation des interventions aux EHDAA ainsi que de la maîtrise et l'intégration pédagogique des TIC. D'autres difficultés rencontrées par certains EMR proviennent

de leur affectation à l'enseignement de matières pour lesquelles ils ne sont pas qualifiés, à l'enseignement en adaptation scolaire, ainsi qu'à l'enseignement en classe d'accueil ou en classes multiniveaux.

Une autre difficulté qui a déstabilisé les EMR et qui a nui à leur gestion de classe se situe au niveau culturel et linguistique. Les EMR, francophones comme non francophones, ont éprouvé des difficultés de communication avec leurs élèves en raison d'une incompréhension réciproque due à la différence d'accents, d'expressions utilisées et de la structure des phrases. Barrette, Gaudet et Lemay (1996) et Guitel (2006) relèvent que lorsque les interlocuteurs sont de cultures différentes, l'écart linguistique peut donner lieu à une «panne de communication» d'autant plus que chacun interprète le message de l'autre à partir de son propre champ culturel. Les EMR ont dû reconnaître les limites de leurs propres champs de référence et s'ouvrir aux codes de communication de leurs élèves afin d'asseoir une bonne communication. Bien que les EMR n'aient pas évoqué de difficultés de communication particulières avec les autres membres de la communauté scolaire, on peut penser que les difficultés liées à la communication interculturelle puissent expliquer certains problèmes de communication avec les élèves.

Dans un autre ordre d'idées, on peut relever qu'après de longues années d'expérience d'enseignement dans leurs pays d'origine, les EMR ne s'attendaient pas à ce que des activités jusque-là effectuées sans effort, comme la gestion de classe et la gestion de l'enseignement, deviennent laborieuses dans le nouveau contexte et exigent de nouveaux apprentissages. À cet égard, Brigdes (2006, p.132) pose que le changement demande beaucoup d'adaptation et que «Les choses que l'on prenait pour la réalité deviennent une illusion» en période de transition. Dans le même sens, Colletterte, Delisle et Perron (2004, 155) soulignent que certaines habiletés professionnelles ne se transfèrent pas de façon automatique et que «toutes les satisfactions qui venaient de la compétence acquise au fil des années [sont] remplacées par de multiples frustrations tout au long de la transition». Ces

frustrations ont amené les EMR participant à notre étude à développer une perception négative du système scolaire québécois. Leur manque de connaissances de la culture du milieu et de la réalité des élèves au Québec les amenait à interpréter les situations vécues ou observées à partir seulement de leur cadre de référence culturel.

Mais, une fois le choc de la réalité passé, ces enseignantes et enseignants ont commencé à réapprendre petit à petit le métier et ont développé des stratégies de survie professionnelle comme d'appliquer des sanctions aux élèves, d'imposer un travail noté pour ramener les élèves au calme, de démissionner, de changer d'école ou de quitter le secteur des jeunes pour aller à l'enseignement aux adultes. Toutefois, certaines de leurs stratégies comme, par exemple, l'application des sanctions ne donnent pas nécessairement les résultats attendus. On remarque d'ailleurs que des situations ont dégénéré et donné lieu à des violences verbales, voire physiques à l'égard des EMR. Il importe de souligner qu'aucune autre étude n'a évoqué ce phénomène de violence envers les enseignants immigrants.

Compte tenu des limites de leurs interventions, certains EMR finissent par perdre confiance en eux-mêmes, se sentir coupables et responsables des problèmes de leurs classes et développer un sentiment d'incompétence pédagogique. Bridges (2006, p.89) explique que l'être en transition peut avoir «l'impression de stagner, que tout aille de travers, que les stratégies d'hier cessent brutalement de donner satisfaction». Tout comme le relève Bridges (*Ibid.*), ces EMR doivent faire le deuil de leurs anciennes pratiques pour en découvrir de nouvelles adaptées à la réalité du nouveau contexte scolaire. On remarque qu'avec le temps, ces EMR sont arrivés à remettre en question leurs anciennes pratiques et à s'ouvrir à la culture du milieu et aux nouvelles façons d'enseigner et d'être en rapport avec les élèves. Ainsi, une certaine forme de lâcher-prise leur a ouvert de nouveaux horizons et leur a permis de s'approprier le code de vie de l'école et de devenir un peu plus créatifs. Par exemple, certains ont développé des stratégies de gestion de classe efficaces, comme de mettre en œuvre des règles de disciplines et de respect, de trouver un équilibre entre la fermeté et la

souplesse, d'impliquer les parents et d'instaurer un système de récompenses pour encourager les bons comportements. C'est ainsi que ces EMR ont pu progressivement développer des relations positives avec les élèves. On remarque d'ailleurs que certains EMR ont même pu redresser le comportement d'élèves les plus difficiles de l'école tandis que d'autres, surtout ceux qui avaient des classes des doubleurs, ont pu prouver aux élèves en difficultés d'apprentissage qu'ils sont capables de mieux faire. Ainsi, ces EMR apportent une plus-value à l'éducation et la réussite de leurs élèves dans leur nouveau milieu.

Afin de mieux répondre aux exigences du PFEQ, les EMR se sont résolus à s'investir dans leur développement professionnel en recourant à l'approche par compétence et aux approches d'enseignement centrées sur l'apprenant. Pour y arriver, ils ont mis en place différentes stratégies, notamment s'inscrire plus tôt que prévu à des cours d'appoint, suivre le stage requis pour l'obtention du brevet d'enseignement, solliciter de l'aide et de l'accompagnement informel de collègues plus expérimentés et participer à des forums de discussion en ligne avec d'autres enseignants. Grâce à ces différentes stratégies, à la collégialité de certains collègues et au soutien de certaines directions, ces EMR parviennent, au fil du temps, à s'adapter à la réalité de l'enseignement au Québec, à ajuster leurs pratiques et à développer un rapport plus positif au nouveau système d'enseignement. Les EMR considèrent que les cours et le stage requis pour l'obtention du brevet d'enseignement leur ont permis de développer les connaissances et les compétences nécessaires à leur adaptation au rôle professionnel requis pour l'enseignement au Québec. Cependant, elles ou ils doivent traverser plusieurs étapes avant de se sentir efficaces dans leur rôle professionnel et auraient souhaité bénéficier d'un soutien dès la prise de fonction afin d'alléger cette longue et complexe transition professionnelle. De plus, compte tenu de la précarité d'emploi, les EMR en situation de suppléance manquent de possibilités d'exercice de la fonction enseignante dans toutes ses facettes, ce qui ne fait qu'allonger leur période de transition au rôle professionnel d'enseignant en contexte scolaire québécois. Cet effet négatif du statut de suppléant et de la précarité en général a d'ailleurs été mis en

évidence par Gingras et Mukamurera (2008), Mukamurera (2005a) et Mukamurera et Martineau (2009).

En somme, notre étude permet de comprendre que le parcours de transition professionnelle des EMR au Québec représente un labyrinthe parsemé d'embûches depuis leur adaptation socioculturelle jusqu'à l'adaptation au rôle professionnelle. Notre étude permet aussi de voir que les EMR vivent une transition sociale et professionnelle au sens de Bridges (2006). Selon cet auteur, la transition occasionne des ruptures, des déstabilisations, des déceptions, des remises en question et des réajustements qui permettent à la personne « de se connaître et d'acquérir le pouvoir nécessaire à son nouveau statut » (p.171).

De plus, les résultats de notre étude apportent un nouvel éclairage sur l'importance des cinq dimensions de l'IP (Mukamurera *et al.*, 2013) dans la compréhension de la transition professionnelle des EMR. Non seulement ils confirment la complémentarité et l'interdépendance des cinq dimensions dans le vécu de la transition professionnelle, mais aussi ils révèlent la prépondérance de la dimension de l'insertion personnelle et psychologique de l'IP. En effet, on s'aperçoit que ce qui touche à chacune des autres dimensions la touche en même temps, d'où l'importance de considérer qu'un soutien d'ordre affectif et psychologique serait aussi d'un apport crucial dans le vécu de la transition professionnelle chez les EMR.

Enfin, notre étude permet de mettre en évidence que les EMR ne forment pas un groupe entièrement homogène. L'expérience diffère d'une enseignante à l'autre ou d'un enseignant à l'autre en fonction de la distance culturelle, des acquis antérieurs et de son histoire personnelle.

2 APPORTS SCIENTIFIQUES DES ARTICLES

Chacun des articles de cette thèse apporte une contribution à l'avancement des connaissances sur l'IP du personnel enseignant immigrant. Le premier article porte un regard critique sur la littérature existante, alors que le deuxième et le troisième article répondent aux objectifs spécifiques de la thèse. Les apports scientifiques des trois articles sont présentés dans les paragraphes suivants.

Le premier article consiste en une recension systématique des écrits qui a permis d'apporter une mise à jour exhaustive sur l'état des connaissances au regard de l'IP des enseignantes et enseignants immigrants dans les pays d'accueil. De plus, les résultats du premier article permettent de comprendre que la question de l'insertion du personnel enseignant immigrant constitue une préoccupation autant pour les chercheurs que pour les gouvernements des pays qui les accueillent compte tenu des nombreuses difficultés auxquelles ils font face et du rôle qu'ils peuvent jouer dans l'éducation des enfants en général et de ceux de l'immigration en particulier.

La recension des écrits a également permis de constater la rareté des études faites sur le personnel enseignant immigrant dans le monde francophone et au Québec en particulier. Alors qu'on recense un grand nombre d'études sur l'IP des enseignantes et enseignants débutants au Québec (Martineau, Vallerand et Bergevin, 2008), aucune étude empirique n'a été recensée sur le personnel enseignant immigrant au Québec. Pourtant, les résultats des trois articles permettent de comprendre que les enseignantes et enseignants immigrants ont des besoins spécifiques à eux. À cet égard, les résultats présentés dans le deuxième et le troisième article de cette thèse sont, à notre connaissance et au regard de la littérature scientifique consultée, les premiers qui traitent de la situation du personnel enseignant immigrant au Québec. La principale contribution de notre étude à l'état des connaissances porte sur cette catégorie socioprofessionnelle que sont les enseignantes et enseignants immigrants.

Le premier article a aussi permis de constater que les études empiriques réalisées jusqu'à maintenant ne permettaient pas d'appréhender de façon globale le parcours de transition professionnelle des enseignantes et enseignants immigrants. À cet égard, notre étude est la première et la seule qui aborde en même temps toutes les dimensions de l'IP. Elle est aussi la première qui tient compte du parcours migratoire des enseignantes et enseignants immigrants. Les résultats de notre étude montrent que ces aspects sont essentiels si l'on veut appréhender le sujet dans sa complexité. Notre étude a donc comme principale contribution d'éclairer de manière complète le parcours de transition professionnelle des EMR depuis leur arrivée dans la société d'accueil jusqu'à leur intégration relativement réussie dans le nouvel environnement scolaire et socioculturel. À ce propos, notre étude confirme la pertinence du concept de parcours migratoire à l'étude de la transition professionnelle des enseignantes et enseignants immigrants. Plus précisément, les résultats montrent que l'expérience de transition professionnelle varie d'une enseignante ou d'un enseignant à l'autre en fonction de ses acquis antérieurs, de ses repères culturels et de son histoire migratoire. En ce sens, notre étude montre qu'il serait erroné de considérer les enseignantes et enseignants immigrants comme un groupe entièrement homogène. Les résultats montrent, par exemple, qu'une enseignante immigrante ou un enseignant immigrant venant d'un système éducatif où l'enseignement se fait de façon magistrale n'a pas les mêmes besoins que celle ou celui qui vient d'un système où l'enseignement est centré sur l'apprenant. De même, une enseignante immigrante ou un enseignant immigrant qui vient d'une culture où les relations enseignant-élèves sont plus hiérarchiques n'aura pas les mêmes besoins que celle ou celui habitué à des relations moins distantes avec les élèves. Ainsi, notre étude permet de mettre en relief que le soutien aux enseignantes et enseignants immigrants devrait être personnalisé d'autant plus que toutes et tous n'ont pas les mêmes besoins.

En outre, notre étude apporte un nouvel éclairage sur l'importance des cinq dimensions de l'IP en enseignement (Mukamurera *et al.*, 2013). Les résultats

montrent que les différents défis et difficultés auxquels les EMR font face sont inhérents aux conditions d'accès à l'emploi, de travail, d'intégration dans leur nouveau milieu de travail et aux exigences liées à l'exercice du rôle professionnel dans un contexte éducatif donné. L'insertion au plan personnel et psychologique ressort des résultats comme une dimension transversale aux autres dimensions, confirmant par là que l'IP des enseignantes et enseignants est une expérience humaine traversée par des émotions de tout genre, dont le choc de la réalité, la perte des repères, la frustration et le sentiment d'incompétence. Ainsi, notre étude contribue à montrer la pertinence de tenir compte de l'interdépendance des cinq dimensions si l'on veut mieux soutenir l'IP des enseignantes et enseignants immigrants et favoriser une transition harmonieuse. Les résultats montrent par exemple que la précarité d'emploi impose aux EMR des conditions de travail difficiles, qu'elles ou qu'ils n'ont jamais connues ni imaginées auparavant comme l'insécurité d'emploi, le changement fréquent d'écoles, l'instabilité des tâches, les groupes-classes difficiles, l'enseignement en dehors du champ de formation ou d'expérience, notamment dans les classe avec des EHDAA, les classes d'accueil ou les classes multiniveaux. On remarque aussi que l'instabilité d'emploi et de milieu scolaire affecte l'intégration dans le milieu scolaire. De plus, l'enseignement en dehors du champ de formation et d'expérience affecte le sentiment d'efficacité des EMR. La précarité d'emploi affecte aussi psychologiquement les EMR puisqu'elles ou ils vivent beaucoup de stress et d'incertitude en raison d'un avenir professionnel incertain, eux qui sont venus s'établir au Canada dans l'espoir d'un avenir meilleur. On a aussi pu voir qu'une intégration difficile au sein de l'équipe-école affecte la manière dont l'EMR vit son expérience d'adaptation au rôle professionnel. C'est pour cela qu'il faut tenir compte de l'interdépendance des cinq dimensions de l'IP si l'on veut soutenir l'insertion des EMR et favoriser une transition harmonieuse.

Le deuxième article, dont l'objectif était de décrire et de comprendre l'expérience de transition professionnelle des EMR au Québec, permet de comprendre que leur transition professionnelle ne se fait pas sans heurts. Les résultats

montrent qu'elles ou ils font face, à des degrés différents, à plusieurs défis et difficultés d'adaptation et d'intégration au nouveau contexte social, culturel et professionnel. Certains des défis et difficultés sont similaires à ceux rapportés dans les écrits recensés, alors que d'autres sont tout à fait spécifiques aux EMR au Québec. On remarque que les EMR intègrent difficilement l'enseignement en raison des procédures administratives longues et coûteuses pour l'obtention du permis d'enseigner, de la non-reconnaissance des compétences acquises dans leurs pays d'origine, du manque d'expérience et de référence au Québec, de la discrimination à l'embauche et des barrières linguistiques. Ces constats se retrouvent aussi dans d'autres études déjà mentionnées, dont celle de Phillion (2003) en Ontario. Les EMR font face à d'autres difficultés d'intégration sur le marché du travail en lien avec le contexte québécois. Plus précisément, ils doivent passer des tests de français pour se qualifier pour le permis d'enseigner et être éligibles à des emplois dans les CS francophones. Il est à noter aussi que la maîtrise de l'anglais est nécessaire pour enseigner dans les CS anglophones. Il ressort que la lourdeur des procédures entourant la passation et la correction du test de français freine leur accès à l'enseignement. Non seulement l'attente est relativement longue avant d'avoir les résultats du test du MELS, mais aussi, en cas d'échec, ils doivent attendre longtemps (un an) avant d'avoir le droit de reprise du test. À côté du test de français du MELS, les EMR doivent aussi passer et réussir un autre test de français, celui de la ou des CS qui sont les employeurs potentiels. À cet égard, on peut émettre l'hypothèse que certains enseignantes et enseignants immigrants finissent par abandonner la carrière enseignante non seulement à cause du manque de maîtrise de la langue française, mais aussi à cause de la lourdeur des procédures de passation du test de français exigé par le MELS. Il serait d'ailleurs intéressant de mener une recherche auprès des enseignantes et enseignants immigrants qui n'ont pas poursuivi la carrière enseignante au Québec pour comprendre les motifs d'abandon de la profession. De plus, il serait intéressant de traiter du même problème pour les CS anglophones.

Bien que d'autres études présentées dans le premier article rapportent que les enseignantes et enseignants immigrants s'intègrent difficilement dans le milieu scolaire à cause des relations difficiles avec les collègues ou la direction, de l'isolement social, du racisme ou de la discrimination, le deuxième article montre que les EMR au Québec vivent d'autres difficultés d'intégration qui sont liées aux spécificités du contexte socioéconomique québécois. Il ressort des résultats de cet article que leur intégration reste partielle et constamment à refaire en raison de la précarité d'emploi et de la nécessité de mobilité professionnelle excessive qui l'accompagne. Par ailleurs, étant donné le contexte un peu particulier du Québec où les EMR peuvent intégrer l'enseignement sans formation préalable sur le fonctionnement des écoles et la culture scolaire, on remarque que les EMR au Québec sont désorientés et perdus à leur entrée dans le milieu scolaire et que, minimalement, un soutien informatif et émotionnel devrait leur être prodigué. Certaines des difficultés de gestion de classe sont d'ailleurs dues à la méconnaissance du fonctionnement et de l'organisation de l'école, des règles de conduite à l'intention des élèves et des ressources auxquelles recourir en cas de besoin. Les résultats du deuxième article indiquent aussi que le leadership de la direction d'école, la convivialité et la collégialité des collègues et la diversité ethnoculturelle de l'équipe-école constituent des facteurs favorables à une expérience de socialisation organisationnelle positive.

Le troisième article répond au deuxième objectif de la recherche, soit de décrire et de comprendre l'expérience d'adaptation au rôle professionnel des EMR dans le contexte scolaire québécois. Les résultats obtenus révèlent que les EMR vivent une transition au rôle professionnel longue et pénible, marquée par des déceptions, des ruptures, des déstabilisations, des frustrations, des remises en question et des réapprentissages. Cet article apporte une grande contribution à la compréhension du processus d'adaptation au rôle professionnel du personnel enseignant immigrant. Son originalité réside dans la conceptualisation de ce processus en mettant en relief les étapes que les EMR doivent franchir avant de

devenir efficaces et de se sentir à l'aise dans le nouveau contexte scolaire. Une bonne compréhension de ces différentes étapes permettrait aux responsables scolaires, aux collègues ou aux autres intervenants de mieux comprendre les difficultés et les besoins spécifiques de soutien des EMR afin de proposer des mesures d'insertion adaptées et susceptibles de favoriser une transition moins douloureuse.

Par ses résultats, le troisième article permet aussi de comprendre que les EMR font face à plusieurs défis et difficultés d'adaptation au rôle professionnel dus au passage du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage. Les enseignantes et enseignants qui viennent des cultures où l'enseignement se fait de manière magistrale s'adaptent difficilement aux modèles d'enseignement constructivistes prescrits par le PFEQ. De plus, il ressort des résultats que les EMR qui viennent des cultures où les relations enseignant-élèves sont hiérarchiques et où la gestion de classe se fait de façon autoritaire éprouvent des difficultés à développer des relations positives avec les élèves et à asseoir une gestion de classe favorable aux apprentissages. Bien que ces résultats soient similaires à ceux des études recensées dans le premier article, il importe de souligner que les enseignantes et enseignants immigrants des autres provinces du Canada et des autres pays comme les États-Unis, l'Australie et Israël ne s'insèrent pas dans les mêmes conditions qu'au Québec. Comme nous l'avons déjà souligné, les enseignantes et enseignants immigrants au Québec peuvent intégrer directement l'enseignement une fois qu'elles ou ils ont le permis d'enseigner en main. C'est après, pour l'obtention du Brevet d'enseignement, qu'ils doivent suivre un certain nombre de cours et un stage de formation pratique de 600 à 900h. Dans les autres provinces ou dans les pays ci-haut cités, les enseignantes immigrantes et les enseignants immigrants doivent d'abord suivre un programme de certification avant d'intégrer l'enseignement. Comme les enseignantes ou les enseignants qui ont suivi une formation sur le système scolaire et les approches pédagogiques en usage dans leur pays d'accueil rencontrent les mêmes difficultés que celles et ceux qui n'ont bénéficié d'aucune formation préalable, il y a lieu de se demander si une formation d'appoint serait bénéfique avant ou après l'intégration

dans l'enseignement. À cet égard, l'expérience vécue par les EMR ayant participé à notre étude semble montrer que la formation est plus bénéfique après l'entrée en carrière si ces enseignantes et enseignants obtiennent un soutien et un accompagnement adéquat dès leur prise de fonction. On a pu voir que les EMR ont un grand sens de responsabilité, une grande maturité, une formation académique de haut niveau et une longue expérience de travail et de vie qui leur permettent de prendre une distance critique et de s'adapter adéquatement s'ils sont mieux encadrés et soutenus. En effet, les EMR qui ont bénéficié de la collégialité et de l'aide des collègues et de la direction ont relevé les défis d'adaptation au rôle professionnel moins péniblement que celles et ceux qui n'en ont pas bénéficié. Tout comme l'indique Duchesne (2010, p.110) à propos d'étudiants immigrants stagiaires suivant un programme de certification à l'enseignement en Ontario à l'Université d'Ottawa, «pour développer sa compétence à enseigner, il ne suffit pas de participer à des activités de formation sur l'enseignement comme celles suggérées dans les cours de la Faculté d'éducation. Une telle compétence se construit dans la pratique et en contexte professionnel réel. » Dans ce sens, on peut dire que la modification du règlement sur les autorisations d'enseigner en vue d'assouplir les conditions d'accès et de qualification à l'enseignement au Québec a des retombées positives, mais qu'un allègement de la lourdeur administrative pour l'obtention du permis ainsi qu'un encadrement et un soutien adéquats lors de l'entrée en milieu scolaire auraient une importante valeur ajoutée.

Enfin, au-delà des difficultés similaires à celles rapportées dans d'autres études, les résultats du troisième article montrent que les EMR au Québec font face à d'autres défis et difficultés dus aux spécificités de l'enseignement au Québec. Il s'agit notamment du défi de maîtriser l'approche par compétence, du défi de réussir l'enseignement en dehors de leur champ de formation ou en contexte particulier comme en classes d'accueil, en classes d'adaptation scolaire, en classes multiniveaux, ou en classes avec des EHDAA. Par ailleurs, on remarque que les EMR au Québec

font face à des violences verbales et physiques, phénomènes qu'aucune autre étude, à notre connaissance, n'avait fait mention.

3 LIMITES ET FORCES DE L'ÉTUDE

Cette thèse par articles comporte quelques limites méthodologiques qui doivent être considérées afin de nuancer les résultats. La première limite concerne la taille de l'échantillon. Notre échantillon est en effet constitué de 13 EMR volontaires. Bien que nous ayons diversifié les participantes et les participants notamment au plan du genre, de champ d'enseignement et des pays de provenance, il va sans dire que cet échantillon, par ailleurs intentionnel, est trop petit pour être représentatif de la population des enseignantes et enseignants immigrants et qu'il n'y a pas lieu de généraliser les résultats.

La deuxième limite concerne la composition même de l'échantillon. D'une part, la majorité des participantes et participants ont un haut niveau de formation universitaire (maîtrise ou équivalent et doctorat) et une longue expérience d'enseignement dans leur pays d'origine. Compte tenu de leurs caractéristiques un peu particulières, ces résultats ne sont, une fois de plus, pas représentatifs ni généralisables à l'ensemble des EMR au Québec. D'autre part, ces enseignantes et enseignants étaient tous en fonction au moment de l'entrevue. Dans ce sens, nos résultats peuvent dissimuler la réalité d'autres enseignantes et enseignants qui ont tenté de s'insérer en enseignement au Québec, mais qui n'ont pas réussi à obtenir un emploi. Les résultats ne nous permettent pas non plus de connaître la réalité de ceux qui ont pu accéder à l'emploi, mais qui ont abandonné la carrière en cours de route. Il serait donc intéressant de connaître leurs motifs d'abandon de la carrière enseignante si l'on veut assurer la rétention du personnel enseignant immigrant dans la profession.

Malgré ces limites, notre étude comporte des forces qui confirment la pertinence des résultats. Le fait que notre échantillon soit diversifié quant au genre, à

la société d'origine, au champ de formation et à l'expérience d'enseignement au Québec constitue une force. Le fait que notre échantillon comporte, par exemple, des EMR qui ont plus ou moins d'années d'expérience d'enseignement au Québec a permis de comprendre qu'ils doivent franchir différentes étapes au cours de leur processus d'adaptation au rôle professionnel. On a pu relever que certains enseignants ont déjà franchi toutes les étapes alors que d'autres ne sont pas encore rendus à la fin. De plus, le fait que les 13 EMR n'ont pas les mêmes origines a permis de comprendre qu'elles ou ils ne rencontrent pas les mêmes défis et difficultés d'autant plus que les différences culturelles et linguistiques influencent l'adaptation, l'intégration et l'acculturation.

Une autre force de l'étude a trait à l'élaboration des récits d'expérience des participants. Les récits permettent d'appréhender la situation de chaque participant comme un tout et de saisir la dynamique du processus d'IP des EMR et de l'expérience de transition, ce qu'une analyse purement synchronique ou de contenu n'aurait pas permis. Ces récits répondent aussi à un souci de rigueur et de transparence. Le lecteur a ainsi devant lui un matériel riche et synthétique lui permettant de saisir pleinement le sens et la crédibilité des résultats.

Enfin, la grande force de notre étude est qu'elle traite d'un sujet peu couvert dans le monde francophone et au Québec en particulier. À cet égard, elle apporte de nouvelles connaissances qui pourront avoir des retombées au niveau de la recherche, de la formation et de la pratique.

4 LIEN DE LA THÈSE AVEC LA THÉMATIQUE DE L'INTERRELATION ENTRE LA RECHERCHE, LA FORMATION ET LA PRATIQUE

Les résultats des trois articles de la thèse se situent bien par rapport à la thématique du doctorat en éducation à l'Université de Sherbrooke, soit l'interrelation entre la recherche, la formation et la pratique. Le premier article porte un regard

critique sur la littérature existante. Les résultats de cet article peuvent intéresser les chercheuses et chercheurs, les formatrices et formateurs et les praticiennes et les praticiens. Les chercheuses et chercheurs pourront s'y référer non seulement pour connaître l'état des connaissances sur le sujet, mais aussi pour comprendre la question de l'insertion du personnel enseignant immigrant dans les pays d'accueil. Les formatrices et formateurs ainsi que les directions d'école, les responsables des ressources humaines dans les CS et les fonctionnaires du MELS soucieux de l'intégration professionnelle des enseignantes et enseignants immigrants pourraient aussi y trouver leur compte pour mieux orienter leurs interventions respectivement au niveau de la formation et de la pratique.

Les deuxième et troisième articles apportent des connaissances originales sur la situation de l'IP des EMR puisqu'il s'agit d'une première étude empirique sur cette catégorie socioprofessionnelle au Québec. Sur le plan de la recherche, les récits phénoménologiques ainsi que les deux articles qui découlent de l'analyse transversale des récits apportent de nouvelles connaissances qui contribuent à augmenter le corpus de savoir sur l'IP du personnel enseignant immigrant.

Si la recherche apporte de nouvelles connaissances scientifiques, la formation initiale et continue à l'enseignement pourrait s'y appuyer pour proposer des dispositifs pertinents, efficaces et efficients à l'égard des enseignantes immigrantes et enseignants immigrants. Les nouvelles connaissances pourraient éclairer les responsables des programmes de formation, la direction de la formation et de la titularisation du personnel enseignant au MELS ainsi que la direction des ressources humaines dans les CS sur des pistes d'actions à entreprendre afin de concevoir des politiques et des dispositifs de formation et de qualification du personnel enseignant immigrant fondés sur des données probantes. Par ailleurs, les formatrices ou formateurs dans les universités qui donnent des cours aux enseignantes et enseignants immigrants pourront utiliser les récits d'expérience comme matériel pédagogique à partir duquel discuter des situations vécues. De plus, ces formateurs ou formatrices

ainsi que celles ou ceux qui supervisent les stages des enseignantes immigrantes ou enseignants immigrants ou qui les accueillent comme stagiaires dans leurs classes devraient être sensibilisés à leurs besoins afin d'en tenir compte dans leurs interventions. On peut aussi penser que des ateliers de formation pourraient être organisés à l'intention du personnel enseignant immigrant nouvellement embauché pour le sensibiliser sur la culture scolaire, organisationnelle et pédagogique propre au Québec. Cette sensibilisation pourrait contribuer à réduire le choc de la réalité qui affecte tous les EMR.

Sur le plan de la pratique, les CS, les directions d'école et les syndicats d'enseignants devraient être sensibilisés à la réalité de l'IP du personnel enseignant immigrant afin de mettre en place des mesures de soutien à l'IP fondées sur leurs besoins. Nous espérons aussi que les directions d'école sauront tenir compte de nouvelles connaissances sur la réalité et les apports potentiels des EMR afin de promouvoir la diversité au sein du personnel scolaire ainsi qu'une culture professionnelle de collégialité et d'entraide au sein de l'équipe pédagogique.

Enfin, les dirigeants du MICC et ceux du MELS pourraient aussi tirer profit des connaissances sur la réalité des EMR afin de tenir compte des conséquences de la désinformation et de la lourdeur des procédures administratives sur la vie personnelle et professionnelle des EMR. Nous espérons que ces nouvelles connaissances permettront d'informer adéquatement et d'orienter les enseignantes immigrantes et enseignants immigrants, dès leur arrivée au Québec, sur les démarches à faire pour intégrer l'enseignement, sur la profession enseignante et l'organisation scolaire au Québec ainsi que sur des ressources du milieu susceptibles de les "coacher" dans leurs démarches d'intégration socioprofessionnelle.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Les EMR obtiennent de plus en plus d'emplois dans le réseau scolaire québécois. Ces enseignantes et enseignants intègrent à la fois une nouvelle société, un nouveau marché du travail, un nouveau système éducatif et un nouvel environnement scolaire et culturel. De plus, leur IP se fait dans un contexte difficile. En effet, les recherches faites sur les enseignantes et enseignants débutants au Québec montrent qu'elles ou ils font face à des difficultés qui, parfois, conduisent à l'abandon de la profession (Mukamurera et Balleux, 2013). Qui plus est, les recherches faites sur le personnel enseignant immigrant au Canada et ailleurs en Occident montrent qu'ils ou elles peuvent faire face à des défis et difficultés spécifiques à eux. Au Québec, aucune recherche empirique n'avait encore été faite avant la nôtre et les données issues des recherches réalisées ailleurs dans le monde donnent un portrait relativement partiel de la situation de ces enseignants. C'est pourquoi nous avons voulu porter une attention particulière aux EMR pour comprendre comment elles ou ils vivent et perçoivent leur IP dans leur nouvel environnement scolaire et culturel. En explorant un terrain quasi vierge, cette étude a permis de porter un premier regard sur le phénomène de l'IP des EMR au Québec et de l'expérience de transition qui le colore.

Compte tenu que les études scientifiques réalisées ne nous permettaient pas d'identifier un cadre théorique qui réponde à l'ensemble de notre problématique, le cadre conceptuel construit à partir des concepts d'IP, d'intégration socioprofessionnelle, de parcours migratoire, de transition socioprofessionnelle, d'acculturation, de communication interculturelle et de rapport au savoir nous a permis d'avoir une compréhension de la situation de l'IP des EMR sous toute sa complexité. Les résultats de notre étude mettent en évidence des éléments auxquels il faut prêter attention si l'on veut comprendre l'IP des EMR. Il s'agit notamment de l'influence du parcours migratoire sur l'expérience de transition professionnelle des EMR. Les résultats permettent également de conclure qu'on ne doit pas prendre les

EMR comme un groupe entièrement homogène puisqu'ils n'ont pas la même histoire, les mêmes acquis antérieurs, les mêmes expériences et les mêmes repères culturels. L'étude montre aussi l'importance de tenir compte de l'interdépendance des cinq dimensions de l'IP dans le soutien à apporter aux enseignantes et enseignants immigrants.

Cette étude est la première en son genre qui a abordé toutes les étapes de la transition professionnelle depuis l'adaptation socioculturelle jusqu'à l'intégration socioprofessionnelle dans le milieu scolaire. À cet égard, elle a permis d'appréhender la complexité du parcours de transition professionnelle des EMR dans leur nouvel environnement scolaire et culturel québécois. Les résultats révèlent que le parcours de transition professionnelle des EMR est jonché d'embûches à l'adaptation socioculturelle, à l'intégration sur le marché de l'emploi et au niveau du travail, à l'intégration dans le milieu scolaire ainsi qu'à leur l'adaptation au rôle professionnel. Ces enseignantes et enseignants vivent beaucoup chocs, de déceptions, de frustrations, de perte des repères, de déstabilisation, de stress, d'incertitude, de remises en question et de nouveaux réapprentissages à faire tout au long de leur transition professionnelle. Des lacunes ressortent en rapport avec l'information idéalisée que le personnel enseignant immigrant reçoit à l'étranger ainsi qu'en lien avec le soutien informatif sur les procédures à suivre pour intégrer l'enseignement au Québec. Qui plus est, l'absence de mesures formelles d'accueil, de soutien et d'accompagnement des EMR dans les milieux scolaires ressort comme un grand obstacle à leur socialisation organisationnelle, professionnelle et pédagogique.

Il s'avère nécessaire de bien informer les enseignantes et enseignants immigrants, dès leur arrivée au Québec, sur les démarches à faire pour intégrer l'enseignement ainsi que sur la profession enseignante et l'organisation scolaire au Québec. De plus, les directions d'établissements pourraient faciliter l'intégration du personnel enseignant immigrant en leur accordant un accueil personnalisé, un soutien informatif, un encadrement et un accompagnement ciblé dès leur entrée en fonction.

En outre, l'instauration d'une culture d'entraide, de collégialité et d'inclusion apporterait une plus-value évidente à l'intégration socioprofessionnelle des enseignantes et enseignants immigrants.

Cette étude apporte un éclairage pertinent sur la situation et les besoins spécifiques des EMR. Elle fournit des données probantes utiles à la formation initiale et continue des enseignants ainsi qu'à leur pratique. Ainsi, les différents intervenants, en l'occurrence les fonctionnaires du MICC, la direction de la formation et de la titularisation du personnel enseignant au MELS, les formatrices et formateurs d'enseignants et les responsables scolaires pourront s'y appuyer pour encadrer l'accueil, orienter et accompagner de façon appropriée les enseignantes et les enseignants issus de l'immigration récente de façon à permettre une transition professionnelle constructive dans leur société d'accueil.

À la suite de cette étude exploratoire, d'autres recherches devraient être entreprises pour continuer à documenter la situation du personnel enseignant immigrant. Il serait intéressant de mener une recherche auprès des enseignantes et enseignants immigrants qui n'ont jamais eu accès à l'emploi en enseignement ou qui ont décroché la profession en cours de route afin de connaître leurs motifs d'abandon de la carrière enseignante. Cela permettra d'enrichir la base de connaissances sur laquelle s'appuyer si on veut assurer la rétention du personnel enseignant immigrant dans la profession. Il serait aussi pertinent de mener une recherche auprès des directions d'écoles et du personnel enseignant pour s'enquérir de leurs perceptions et de leurs défis vis-à-vis du personnel enseignant immigrant. Par ailleurs, afin de comprendre davantage le processus d'adaptation au rôle professionnel du personnel enseignant immigrant et de lui offrir un soutien adéquat, il serait intéressant de mener une recherche-action incluant des enseignantes et enseignants immigrants pour observer leurs pratiques en classe, identifier les problèmes auxquels ils font face, mettre en place des solutions, accompagner leur processus d'adaptation au rôle professionnel et évaluer les résultats. Cette recherche-action aurait comme retombée

non seulement de favoriser une transition harmonieuse aux pratiques d'enseignement au Québec, mais aussi de renforcer le partenariat entre la recherche, la formation et la pratique.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abou, S. (1990). L'insertion des immigrants : Approche conceptuelle. In I. Simon-Barouh et P.J. Simon (dir.), *Les étrangers dans la ville : Le regard des sciences sociales* (pp.126-138). Paris: l'Harmattan.
- Allard, M. (2007). La moitié des profs immigrés recalés. *La presse*. Document téléaccessible à l'adresse : <<http://www.immigrer.com/faq/sujet/La-moitie-des-profs-immigrants-recalles.html>>. Consulté le 15 Mai 2010.
- Amireault, V. et Lussier, D. (2008). Représentations culturelles, expériences d'apprentissage du français et motivation des immigrants adultes en lien avec l'intégration à la société québécoise. *Langues et sociétés*, 45. Québec : Gouvernement du Québec.
- Bachelor, A. et Joshi, P. (1986). *La méthode phénoménologique de recherche en psychologie*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Badiane Ndione, M.-J. (2002). Réflexion sur la place de l'éducation multiculturelle dans les politiques et les finalités des programmes d'éducation élémentaire au Sénégal. Quelle formation pour les élèves-enseignants? In D. Mujawamariya, (dir.), *L'intégration des minorités visibles et ethnoculturelles dans la profession enseignante: récits d'expériences, enjeux et perspectives* (p.71-86). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Barrette, C., Gaudet, E. et Lemay, D. (1996). *Guide de communication interculturelle*. 2^{ème} Édition. Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Bascia, N. (1996). Inside and outside: Minority Immigrant Teachers in Canadian schools. *Qualitative Studies in Education*, 9 (2), 151-165.
- Ben-Chetrit, I. (2003). *Enseignants et jardinières d'enfants*. Jérusalem. Document téléaccessible à l'adresse : <http://www.moia.gov.il/NR/rdonlyres/A1E306DC-F3AE-4A8A-8997-80B3895F5859/0/teacher_fr.pdf>. Consulté le 22 juin 2009.
- Benes, M.-F. et Dyotte, S. (2001). L'intégration des jeunes immigrants et immigrantes à l'école québécoise. *VEI Enjeux*, 125, 146-158.
- Berthelot, J. (1991). *Apprendre à vivre ensemble : immigration, société et éducation*. 2^{ème} Édition. Montréal: Éditions Saint-Martin.
- Berthier, N. (2010). *Les techniques d'enquête en sciences sociales : méthodes et exercices corrigés*. 4^{ème} édition. Paris : Armand Colin.

- Berry, J. W. (1997). Immigration, Acculturation and Adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5-68.
- Beynon, J., Ilieva, R. et Dichoupa, M. (2004). Re-credentialing experiences of immigrant teachers: negotiating institutional structures, professional identities and pedagogy. *Teachers and teaching, theory and practice*, 10(4), 429-444.
- Bidou-Houbaine, V. (2005). La formation à la communication interculturelle, un moyen d'agir contre les discriminations non intentionnelles. *Actualité de la formation permanente*, 194, 77-81.
- Boudarbat, B. (2011). *Les défis de l'intégration des immigrants dans le marché du travail au Québec : enseignements tirés d'une comparaison avec l'Ontario et la Colombie-Britannique*. Rapport de projet. Centre interuniversitaire de recherche en analyse des organisations (CIRANO). Document téléaccessible à l'adresse <http://www.cirano.qc.ca/pdf/publication/2011RP-07.pdf>
- Bourhis, R.Y. et Bougie, E. (1998). Le modèle d'acculturation interactif: une étude exploratoire. *Revue québécoise de psychologie*, 19(3), 75-114.
- Bridges, W. (1995). *La conquête du travail : au delà des transitions*. (Trad. par L. Cohen). Paris : Éditions Village mondial.
- Bridges, W. (2006). *Les transitions de vie*. (Trad. par M. Shalak). Paris : InterÉditions-Dunod.
- Buzzanga, M. (1974). *L'intégration socioculturelle et ses problèmes*. Sherbrooke : Éditions Paulines.
- Camilleri, C. (1990). *Stratégies identitaires*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Camilleri, C. et Cohen-Émerique, M. (1989). *Choc de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris : L'Harmattan.
- Cardu, H. (2008). Construction identitaire professionnelle et interaction en contexte de transition culturelle : l'étude d'un cas. *Connexions*, 1(89), 171-180.
- Carr, P. R. et Klassen, T. R. (1997). Different perceptions of race in education: racial minority and white teachers. *Canadian Journal of Education*, 22(1), 67-81.
- Céré, R. (2003). L'IP des nouveaux enseignants : le point de vue des enseignants. *Vie pédagogique*, 128, 26-30.
- Césari-Lusso, V. (2008). Approches interculturelles, approches intraculturelles : Quelles synergies? Quels défis et quelles ressources pour les acteurs de la

- formation? In C. Perregaux, P. Dasen et A. Gorga (dir.), *L'interculturalisation des savoirs : entre pratiques et théories* (p. 97-118). Paris : L'Harmattan.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B. (2005). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Charpentier, G. (2008). *S'intégrer sans se désintégrer. Petit guide pratique pour les migrants*. Québec : Collection succès pour tous.
- Campoy, E., Waxin, M., Davoine, E., Charles-Pauvers, B., Commeiras, N. et Goudarzi, K. (2005). La socialisation organisationnelle en contexte. In N. Delobbe, O. Herrbach, D. Lacaze et K. Mignonac, *Comportement organisationnel* (Vol.1): *Contrat psychologique, émotions au travail, socialisation organisationnelle* (p.341-393). Bruxelles : De Boeck et Larcier S.A.
- CNIP (2008). *Offre de services pour les enseignantes et enseignants d'immigration récente*. Carrefour National de l'IP en Enseignement (CNIP). Document téléaccessible à l'adresse : <<http://www.insertion.qc.ca/spip.php?article194>>. Consulté le 15 mai 2010.
- COFPE (2002). *Offrir la profession en héritage. Avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Collerette, p., Delisle, G. et Perron, R. (2008). *Le changement organisationnel : théorie et pratique*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Collerette, p., Delisle, G. et Perron, R. (2004). *Le changement organisationnel : théorie et pratique*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- CPNCF/CSQ (2011). *Convention collective nationale*. Québec : CSQ. Document téléaccessible à l'adresse : <http://fse.qc.net/fileadmin/Vos_droits/Conventions/Convention_nationale/Entente_nationale_2010-2015.pdf>. Consulté le 07 octobre 2014.
- Cruickshank, K. (2004). Toward diversity in teacher education: teacher preparation of immigrant teachers. *European Journal of Teacher Education*, 27(2), 125-138.
- Dakin, J. (1971). *A survey of english courses for immigrant teachers*. CILT reports and papers 5. Londres : Centre d'information sur l'enseignement des langues. Document téléaccessible à l'adresse : <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED083886.pdf>>.

- Dechamps, C. (1993). *L'approche phénoménologique en recherche*. Montréal : Guérin Universitaire.
- Dehalu, P. (2008). Promouvoir la formation des maître à l'interculturel : pratique d'un formateur et rapport au savoir. In C. Perregaux, P. Dasen et A. Gorga (dir.), *L'interculturalisation des savoirs : entre pratiques et théories* (p. 69-96). Paris : L'Harmattan.
- Dembil, E. (1992). Choc culturel et adaptation. *Actes du colloque Choc culturel et adaptation : témoignages de femmes immigrantes*. Montréal : Le Centre des femmes de Montréal.
- Desaulniers, M.-P. et Jutras, F. (2006). *L'éthique professionnelle en enseignement : fondements et pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Désilets, M.-C. (2011). L'accès à la profession enseignante et l'organisation du travail. In F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p.3-18). Montréal : Les Éditions CEC Inc.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal: McGraw-Hill.
- Deters, P. (2006). Immigrant teachers in Canada: learning the language and culture of a new professional community. *AELFE*. Document téléaccessible à l'adresse : < <http://www.unizar.es/aelfe2006/ALEFE06/2.%20didactics/53.pdf>>. Consulté le 20 juin 2009.
- De Villers, M.-E. (2003). *Multi dictionnaire de la langue française*. 4^{ème} Édition. Québec : Éditions Québec Amérique INC.
- Duchesne, C. et Stitou, M. (2010). Conceptions of Learning: The Challenge for Immigrant Student Teachers. *Education Canada*, 50(3), 49.
- Dufour, M. et Jurado, M. (2004). L'entrée dans le métier de professeur de français en France : accompagnement et regard sur les pratiques des néotitulaires en région parisienne. *Lettre de l'AIRDF*, 34, 18-22.
- Elbaz-Luwisch, F. (2004). Immigrant teachers: stories of self and place. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17(3), 387-414.
- Feld, S. et Manço, A. (2000). *L'intégration des jeunes d'origine étrangère dans une société en mutation : l'insertion scolaire, socioculturelle et professionnelle en Belgique francophone*. Paris : L'Harmattan.

- Fiset, M.-E. (2006). *Le parcours migratoire d'élèves en classe d'accueil à l'aide du récit de vie*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Fortin, M.-F. (1996). *Le processus de la recherche : de la conception à la réalisation*. Montréal : Décarie Éditeur.
- Fortin, M.-F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière-éducation.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Forcier, M. et Handall, L. (2012). *L'intégration socio-économique des immigrants et immigrantes au Québec*. Institut de recherche et d'informations socio-économique (IRIS). Document téléaccessible à l'adresse : <www.iris-recherche.qc.ca>
- Gagnon, G. (1995). *Identité et transition culturelle chez les Salvadoriennes réfugiées*. Québec : Groupe de recherche multidisciplinaire féministe.
- Gendron, S. (1996). L'alliance des approches qualitatives et quantitatives en promotion de la santé : vers une complémentarité transformatrice. *Ruptures*, 3(2), 158-172.
- Gervais, C. (1999). Comprendre l'IP des jeunes enseignants. *Vie pédagogique* (111), 12-17.
- Gingras, C., et Mukamurera, J. (2008). S'insérer en enseignement lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXIV (1), 203-222.
- Goodson, I., Thiessen, D. et Bascia, N. (1997). Making a difference about difference: The lives and careers of racial minority immigrant teachers. *Canadian Journal of Education*, 22(4), 462-465.
- Gordon, J. A. (1996). Teachers from different shores. *Equity and Excellence in Education*, 29(3), 28-36.
- Gouvernement du Québec (1997). *L'école, tout un programme*. Québec : Ministère de l'éducation du Québec. Document téléaccessible à l'adresse : <http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/pol_eco/ecole.pdf>. Consulté le 08 juillet 2009.

- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations et les compétences professionnelles*. Québec: Ministère de l'éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec*. Québec : Ministère de l'éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (2007). *Programme de formation de l'école québécoise: enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec: ministère de l'Éducation, du loisir et des sports.
- Gouvernement du Québec (2014). *Règlement sur les autorisations d'enseigner. Loi sur l'instruction publique (L.R.Q., c. I-13.3, a. 456)*. Québec : ministère de l'Éducation, du loisir et des sports. Document téléaccessible à l'adresse : <<http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/autorisa.html>. Co>
- Guilbert, L. (2005). L'expérience migratoire et le sentiment d'appartenance. *Ethnologie*, 27(1), 5-32.
- Guitel, V. (2006). *Déjouez les pièges des relations interculturelles et devenez manager de l'international*. Le Mans: Gereso éditions.
- Hwang, Y. S. et Baek, E. O. (2005). Immigrant Hispanic/Latinos Teachers' Perception of Education. *Teaching Education*, 16(4), 325-336.
- Jamieson, B. et McIntyre, F. (2006). Le meilleur et le pire. *Pour parler profession*. Document téléaccessible à l'adresse : <http://www.oct.ca/publications/pour_parler_profession/decembre_2006/transition_01.asp>. Consulté le 24 Juin 2009.
- Jutras, F., Desaulniers, M.-P. et Legault, G.-A. (2003). Qu'est-ce qu'être enseignant et enseignante au primaire et au secondaire aujourd'hui? In G.-A., Legault (dir.), *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme* (p. 155-182). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Lacaze, D. et Fabre, C. (2005). La socialisation organisationnelle. In N. Delobbe, O. Herrbach, D. Lacaze et K. Mignonac, *Comportement organisationnel* (Vol.1) : *Contrat psychologique, émotions au travail, socialisation organisationnelle* (p. 273-302). Bruxelles : De Boeck.
- Lamontagne, M., Arsenault, C., et Marzouk, A. (2008). Les composantes des programmes d'insertion professionnelle destinés aux enseignants débutants. In L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le*

milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant (p.187- 204). Québec: Presses de l'Université Laval.

Lapointe, J. (1994). La recherche qualitative par delà la synthèse de la phénoménologie et de l'ethnométhodologie. In P. Bouchard (dir.), *La recherche qualitative : Études comparatives*. (p. 1-38). Québec : Labraps.

Lavigne, M.-C. (2006). Le ministre rend officiel le règlement sur les autorisations d'enseigner. Communiqué de presse. Document téléaccessible à l'adresse : <<http://www.mels.gouv.qc.ca/cpress/cprss2006/c060607.asp>>. Consulté le 20 juin 2009.

Lacroix, G. (2013). *L'intégration en emploi des immigrants de la catégorie des travailleurs qualifiés au Québec, 2002-2009*. Rapport d'enquête. Ministère de l'emploi et de la solidarité sociale. Document téléaccessible à l'adresse : http://www.mess.gouv.qc.ca/publications/pdf/ADMIN_ETQ_4.pdf

Lefebvre, M.-L., Legault, F. et De Sève, N. (2002). *Recrutement des maîtres de groupes minoritaires pour l'enseignement obligatoire du primaire et du secondaire*. Document téléaccessible à l'adresse : <http://74.125.113.132/search?q=cache:http://fastef.ucad.sn/aipu/th_27.pdf>. Consulté le 03 avril 2009.

Legault, G. et Fronteau, J. (2008). Les mécanismes d'inclusion des immigrants et des réfugiés. In G. Legault et L. Raché (dir.), *L'intervention interculturelle* (p.44-63). 2^e édition. Québec : Gaëtan Morin éditeur.

Legendre, R. (2005). *Le dictionnaire actuel de l'éducation*. 3^e édition. Québec: Guérin.

Lenoir-Achdjian, A. (2005). Être immigrant et vouloir insérer le marché du travail : quel défi! *Le Jumelé*, 6(1), 7.

Lépine, M.-J. (2009). Insertion professionnelle des enseignants d'immigration récente. *Virage*, 12(1), 41-42.

Martineau, S. (2006). *Quelques brèves réflexions dans l'espoir de remettre à l'ordre du jour la question du pédagogue cultivé*. Document téléaccessible à l'adresse : <<http://www.insertion.qc.ca/spip.php?article90>>. Consulté le 04 juillet 2009.

Martineau, S., Vallerand, A. et Bergevin, C. (2008). Portrait thématique des écrits sur l'insertion professionnelle en enseignement. In L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p.11-30). Québec: Presse de l'Université de Laval.

- Martineau, S., Gervais, C., Portelance, L. et Mukamurera, J. (2008). Introduction. L'insertion professionnelle des enseignants : une problématique complexe qui requiert un regard multiple. In L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p.1-10). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Martineau, S. et Ndoreraho, J.-P. (2006). *À propos du règlement sur les autorisations d'enseigner et sur l'embauche d'enseignants de migration récente*. UQTR : LAPIDE. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/spip.php?article87>. Consulté le 15 février 2010.
- Martineau, S., Portelance, L. et Presseau, A. (2010). *Le mentorat comme dispositif de soutien à l'insertion professionnelle des enseignants*. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/pdf_LADIPE_Lille_2010.pdf>
- Martineau, S. et Vallerand, A.-C. (2006). Chronique sur l'insertion professionnelle en enseignement: Que peuvent faire les directions d'école pour favoriser l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants? *Formation et profession*, 13(1), 43-48.
- Maureen, E. (1992). *The employment experiences of Manitoba teachers trained in the Philippines*. Thèse de doctorat en éducation, Université du Manitoba, Manitoba.
- Maury, S. et Caillot, M. (2003). *Rapport au savoir et didactiques*. Paris : Éditions Fabert.
- McIntyre, F. (2004). Les nouveaux enseignants volent de leurs propres ailes dès la troisième année. *Pour parler profession*. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.oct.ca/publications/pour_parler_profession/decembre_2004/reports.asp>. Consulté le 24 juin 2009.
- Meyer, O., Biron, E., Doray, P., Bélanger, P. et Cloutier, S. (2006). *Immigration, Apprentissage et Intégration Sociale*. Communication présentée aux journées WALL, Toronto, Juin. Document téléaccessible à l'adresse: <http://wall.oise.utoronto.ca/resources/Meyer_WALL2006_FR.pdf>.
- Michael, O. (2005). Multiculturalism in schools: the professional absorption of immigrant teachers from the former USSR into the education system in Israel. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 164-178.
- Muhammad, R. (2005). Encourager la communication interculturelle. *Higher Education Policy*, 18(4), 19-23.

- Mujawamariya, D. (2008). Les difficultés d'IP des enseignants de sciences de race noire en milieu francophone ontarien : un pattern singulier? In L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire, une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 145-161). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Mukamurera, J. (1999). La trajectoire d'insertion de jeunes profs au Québec. *Vie pédagogique*, 111, 24-26.
- Mukamurera, J. (2005a). S'insérer dans l'enseignement au Québec : portrait des défis et enjeux pour la profession. *Éducateur*, 11, 29-31.
- Mukamurera, J. (2005b). La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier. In D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 313-336). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Mukamurera, J. (2011a). Les conditions d'insertion et la persévérance dans la profession enseignante. In F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p.37-58). Montréal: Les Éditions CEC Inc.
- Mukamurera, J. (2011b). Les multiples dimensions de l'insertion professionnelle: portrait, expériences et significations d'enseignants. In B. Wentzel, A. Akkari, P.-F., Coen et N. Changkakoti (dir.), *L'insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspective internationale* (p.17-38). Bienne: Éditions HEP-BEJUNE.
- Mukamurera, J. et Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation : Le cas du Québec. *Recherche et formation*, 3(74), 57-70.
- Mukamurera, J., Bourque, J. et Gingras, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. In L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 31-48). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Mukamurera, J., Bourque, J. et Ntebutse, J.-G. (2010). La situation d'IP chez les enseignants du primaire au Québec. *Vivre le primaire*, 23(2), 36-39.
- Mukamurera, J., Dezutter, O. et Uwamariya, A. (2004). L'accompagnement à la prise de fonction : états des lieux et besoins d'enseignants québécois débutants au secondaire. *La lettre de l'AIRDF*, 34, 12-17

- Mukamurera, J., et Gingras, C. (2004). Les difficultés d'insertion dans la profession enseignante et les facteurs en jeu selon le vécu des jeunes enseignants du secondaire. *Formation et profession*, 10(2), 13-17.
- Mukamurera, J. et Gingras, C. (2005). Identité professionnelle chez des enseignantes et des enseignants à statut précaire au niveau secondaire. In C. Gervais et L. Portelance, *des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contexte de construction et modalités de partage* (p. 207-223). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Mukamurera, J. et Martineau, S. (2009). La précarité d'emploi, une voie périlleuse d'entrée en enseignement. *Formation et profession*, 16(2), 54-56.
- Mukamurera, J., Martineau, S. et Vallerand, A.-C. (2010). *Analyse des programmes de soutien à l'insertion professionnelle à l'enseignement*. Communication présentée au Buenos Aires, 24-26 février.
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Ndoreraho, J.-P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et Formation*, e-299, 13-35.
- Myles, J., Cheng, L. et Wang, H. (2006). Teaching in elementary school: Perception of foreign-trained teacher candidates of their teaching practicum. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 233-245.
- Nault, G. (2004). Une expérience de mentorat en ligne : des conseillers pédagogiques accompagnent des enseignants novices. *Formation et profession*, 10(2), 18-20.
- Nault, G. (2007). Insertion, identité et développement professionnels : trois concepts aux liens étroits. *Pédagogie collégiale*, 20(2), 1-4.
- Nault, G. (2008). S'insérer grâce à une communauté de pratique en ligne : une avenue prometteuse pour le développement professionnel des enseignants novices. In L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p.229-246). Québec: Presse de l'Université Laval.
- Nault, T. (2003). Qu'est-ce que l'insertion professionnelle dans l'enseignement? *Vie pédagogique*, 128, 21-22.
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2013). Professional Integration of Immigrant teachers in the school system: A literature review. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(2), 279-296.

- Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2014). L'expérience de transition socioprofessionnelle des enseignants de migration récente au Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(4), 1-32.
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2013, publié en 2015). S'adapter au rôle professionnel lorsqu'on est enseignant de migration récente au Québec : expérience, défis et facteurs de réussite. *Nouveaux cahiers de recherche en éducation*, 16(2), 55-87.
- Ntebutse, J. G. (2009). *Étude phénoménologique de la dynamique du changement chez des professeurs d'université en contexte d'innovations pédagogiques visant la professionnalisation des étudiants*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Ordre des enseignants de l'Ontario (2004). Intégration des enseignants immigrants dans les écoles de l'Ontario. *Pour parler profession*. Document téléaccessible à l'adresse : <http://www.oct.ca/publications/pour_parler_profession/mars_2004/news.asp>. Consulté le 16 Juillet 2009.
- Paillé, P. (1991). *Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive : un modèle et une illustration*. Communication au 59^e congrès de l'ACFAS, Sherbrooke, 20-24 mai.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin/VUEF.
- Peeler, E. et Jane, B. (2005). Mentoring: immigrant teachers bridging professional practices. *Teaching Education*, 16(4), 325–336.
- Phaneuf, M. (2013). *L'approche interculturelle, les particularismes des immigrants et les obstacles à la participation aux soins*. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.prendresoin.org/?p=2475>
- Phillion, J. (2003). Obstacles to accessing the teaching profession for immigrant women. *Multicultural Education*, 11(1), 41-46.
- Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Portelance, L., Martineau, S. et Presseau, A. (2008). Les représentations des finissants en formation à l'enseignement quant à la collaboration avec les acteurs du milieu scolaire au moment de l'entrée dans la profession. In L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 125-144). Québec : Presses de l'Université Laval.

- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (1997). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. 2^e édition. Sprimont: Mardaga éditeur.
- Reid, C. (2005). Global teachers with globite cases. *Australian Journal of Education*, 49(3), 251-263.
- Remennick, L. (2002). Survival of the fittest: Russian immigrant teachers speak about their professional adjustment in Israel. *International Migration*, 40(1), 99-121.
- Ricci, J.-C. (2001). Introduction. In Y. Resch (dir.), *Définir l'intégration? Perspectives nationales et représentations symboliques* (p.13-18). Québec: XYZ Éditeur.
- Roberge, M. (1998). *Tant d'hiver au Cœur du changement : essai sur la nature des transitions*. Québec : Les Éditions Septembre.
- Rey-Debove, J. et Rey, A. (2004). *Le nouveau Petit Robert*. Nouvelle édition. Paris : Dictionnaires le Robert.
- Ross, F. (2001). Helping immigrants become teachers. *Educational Leadership*, 58(8), 68-71.
- Roux, M. (2003). Difficile reconnaissance des acquis pour les immigrants qualifiés : l'ultime frontière. Document téléaccessible à l'adresse: <<http://www.jobboom.com/jobmag/19-03-texte.htm>>. Consulté le 06 novembre 2011
- Savoie-Zajc, L. (1997). L'interview semi-dirigée. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (3^e éd.), (p. 263-285). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide. *Revue de la Recherche qualitative*, Hors-séries, 5, 99-111.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5^e éd.), (p.337-360). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Schmidt, C. (2010). Systemic Discrimination as a Barrier for Immigrant Teachers. *Diaspora, Indigenous and Minority Education*, 4(4), 235-252.
- Seah, W. T. (2005). Negotiating about perceived value differences in mathematics teaching: the case of immigrant teachers in Australia. *International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 4, 145-152. Paper presented at the

- Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, 29th, Melbourne, Australia, Jul 10-15.
- Sélim, A. (1981). *L'identité culturelle : relations interethniques et problèmes d'acculturation*. Paris: Éditions Anthropos.
- Stork, H.-E. (1995). Geste du maternage en situation d'immigration : enculturation, transmission, acculturation. *Bulletin de psychologie*, 48(419), 278-287.
- Taboada-Leonetti, I. (1995). Formes d'intégration/exclusion. Le chômeur et l'immigré: un même cadre théorique? *Bulletin de psychologie*, 48(419), 372-378.
- Toussaint, P. (2010). *La diversité ethnoculturelle en éducation : enjeux et défis pour l'école québécoise*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Ungureanu, A. (2007). *Le parcours migratoire et la santé mentale des aînés immigrants*. Symposium national. Vieillir en sécurité... À quelles conditions ? Montréal, le 24-25 octobre. Document téléaccessible à l'adresse : <http://www.rifvel.org/historiques_reperes/symposium_24_oct_07/Atelier12_Ungureanu.pdf> Consulté le 20 octobre 2010.
- Vallerand, A.-C. et Mariteau, S. (2006). *Les enseignants immigrants : difficultés rencontrées et pratiques d'insertion*. Document téléaccessible à l'adresse : <http://www.insertion.qc.ca/cnipe_1/spip.php?article141>. Consulté le 19 mai 2010.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal/De Boeck.
- Vatz-Laaroussi, M. et Rachédi, L. (2003). *Familles immigrantes des guerres en Estrie: de la connaissance au soutien*. Rapport de recherche présenté au Ministère de l'Enfance et de la Famille. Québec : Ministère de la Famille et de l'Enfance.
- Wang, T. (2003). *Cultural dissonance and adaptation: a study of Chinese immigrant teachers coping with cultural differences in Toronto schools*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Toronto, Toronto.
- Weva, K. W. (1999). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : responsabilité de l'administration scolaire. In J.-C., Hétu, M., Lavoie et S., Baillauquès (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (187-208). Paris, Bruxelles : De Boeck et Larcier.

Yim, S.-S. (2000). *Immigrants coréens au Québec: la question de la communication interculturelle*. Paris: L'Harmattan.

Zhou, Y., Jindal-Snape, D., Topping, K. et Todman, J. (2008). Theoretical models of culture shock and adaptation in international students in higher education. *Studies in Higher Education*, 33(1), 63-75.

ANNEXE A

LETTRE D'INVITATION À PARTICIPER À LA RECHERCHE



Faculté d'éducation
2500, boul. de l'Université
Sherbrooke (Québec) J1K 2R1

Chères enseignantes, chers enseignants immigrants,

Je m'appelle Aline Niyubahwe, Doctorante en éducation. J'ai besoin de volontaires pour participer, sur une base bénévole, à ma recherche intitulée «L'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants de migration récente au Québec.»

Les objectifs de ce projet de recherche sont :

- Décrire et comprendre l'expérience de transition professionnelle des enseignantes et enseignants de migration récente au Québec.
- Décrire et comprendre l'expérience d'adaptation au rôle professionnel des EMR dans le contexte scolaire québécois.

La participation à ce projet de recherche consiste à passer une entrevue individuelle d'environ 1h30 avec la chercheuse. Cette entrevue aura lieu à la date, à l'heure et au lieu qui conviennent le mieux aux sujets, soit à leur bureau au travail, à leur domicile ou à un autre lieu de leur préférence. Dans certains cas, l'entrevue pourrait même se faire au moyen d'une visioconférence en utilisant le logiciel Skype ou tout autre support technologique adéquat. Après cette entrevue, la chercheuse écrira le récit de l'expérience des sujets qui leur sera soumis par courriel en vue d'une validation ou de corrections s'ils le jugent nécessaire.

Les sujets recrutés doivent :

- avoir reçu une formation à l'enseignement dans leurs pays d'origine;
- avoir une expérience d'enseignement dans leur pays d'origine;
- exercer ou avoir exercé durant au moins une année la fonction d'enseignante ou d'enseignant au Québec;
- être dans leurs sept premières années de résidence au Québec.

Les participants peuvent être assurés de l'anonymat et de la confidentialité des informations fournies. Les données seront utilisées à des fins de recherche dans le but de répondre aux objectifs du projet mentionnés plus haut.

Si vous êtes intéressés à participer à cette recherche, veuillez contacter Mme Niyubahwe par courriel () ou par téléphone : cell, résidence et elle vous fournira toutes les indications complémentaires requises.

Merci de l'attention portée à cette demande.

Aline Niyubahwe
Doctorante en éducation
Université de Sherbrooke

ANNEXE B

GUIDE D'ENTREVUE

Question d'ouverture : Pouvez-vous me raconter votre expérience d'enseignement au Québec?

I. Formation antérieure et expérience d'enseignement

1. Pouvez-vous me dire ce que vous avez fait comme formation dans votre pays d'origine et le niveau de formation atteint?

Probes :

- Domaine de formation
 - Niveau de formation : secondaire, postsecondaire.
 - Diplômes obtenus
2. Pouvez-vous me parler de votre expérience professionnelle en enseignement ou dans un autre domaine avant de venir au Québec?

II. Parcours migratoire

3. Pouvez-vous me raconter comment a été prise la décision de venir vous établir au Québec?
4. Pouvez-vous me parler de votre parcours depuis votre pays d'origine jusqu'à votre arrivée au Québec?

Probes :

- Pays où elle a transité et les raisons du transit
 - Son occupation et temps passé dans ces pays
 - Dans quelles conditions elle a quitté le ou les pays de transit
 - Connaissait-elle le Québec avant son arrivée?
5. Pouvez-vous me raconter comment s'est passé votre adaptation au Québec, votre nouvelle terre d'accueil?

Probes :

- Changements vécus dès son arrivée sur le plan personnel et social
- Ce qui a été plus difficile ou plus facile pour lui

III. Insertion dans l'emploi

6. Pouvez-vous me parler de vos occupations avant d'être embauchée comme enseignant au Québec?

Probes :

- Combien de temps passé avant d'être embauché comme enseignant au Québec?
- A-t-elle exercé un autre métier avant d'être embauchée comme enseignant?
- Emplois occupés?
- Pourquoi a-t-elle cherché ou accepté un autre emploi que celui d'enseigner?
- Occupe-t-elle encore cet emploi?

7. Pouvez-vous me parler de votre expérience de recherche d'emploi en enseignement au Québec?

Probes

- Procédures suivies
- Quel type d'autorisation d'enseigner?
- Difficultés ou facilités rencontrées?

8. Pouvez-vous me parler de votre trajectoire d'emploi en enseignement au Québec?

- Suppléance occasionnelle
- Contrat à temps partiel, à la leçon, à taux horaire
- Contrat à temps plein régulier menant à la permanence
- Permanence

9. Pouvez-vous me parler des événements qui ont marqué positivement ou négativement votre insertion en emploi au Québec?

IV. Insertion organisationnelle

10. Pouvez-vous me raconter comment s'est passée votre intégration dans le milieu scolaire?

Probes :

- Accueil au cours des premiers jours
- Mesures d'aide ou de soutien dont elle a bénéficié pour son intégration
- Par qui?
- Vécu de la première expérience :
 - avec les élèves,
 - avec les collègues,
 - avec les administratifs,
 - avec les parents?

11. Pouvez-vous me faire une appréciation de votre intégration dans l'équipe-école?

Probes :

- Rapports avec les collègues
- Rapports avec le personnel non enseignant
- Rapport avec la ou les directions d'école

12. Pouvez-vous me parler des événements qui ont marqué positivement ou négativement votre intégration dans le milieu scolaire?

13. Pouvez-vous me dire si vous avez rencontré des difficultés liées à la langue ou à la culture au cours de votre intégration dans le milieu scolaire?

14. Pouvez-vous me parler des moyens qui ont facilité votre intégration dans votre milieu de travail?

15. Pouvez-vous me parler des moyens qui auraient pu faciliter votre intégration dans votre milieu de travail?

V. Insertion au rôle d'enseignant

16. Pouvez-vous me parler de votre expérience d'enseignement dans le nouveau système scolaire québécois?

Probes :

- Vécu de la première journée d'enseignement, réactions des élèves?
- Vécu durant les jours qui ont suivi?
- Qu'est-ce qu'il aime dans le nouveau système d'enseignement?
- Qu'est-ce qu'il n'aime pas?
- Quelles sont les facilités ressenties dans la pratique d'enseignement?
- Quels sont les défis ou les difficultés rencontrées dans ses pratiques d'enseignement?
- Aide ou soutien reçu et par qui?

17. Pouvez-vous me dire si vous avez eu à modifier ou à remettre en question vos pratiques d'enseignement depuis que vous enseignez au Québec?

Probes :

- Remises en question et à-propos de quoi?
- Changements par rapport à ses pratiques antérieures?
- Comment a-t-elle vécu cette transition?
- Difficultés rencontrées ou défis surmontés?

18. Pouvez-vous me dire s'il y a des choses, liées à la langue ou à la culture québécoise, que vous avez trouvées particulièrement difficiles au cours de votre insertion au rôle d'enseignant?

Probes :

- Par rapport à la gestion des élèves?
- Par rapport à la communication avec les élèves?
- Par rapport à la préparation des cours?
- Par rapport à l'enseignement?

19. Pouvez-vous me faire une appréciation de la façon dont vous êtes perçue par vos collègues, la direction et les parents en tant qu'enseignant d'origine étrangère?

Probes :

- Compétent ou incompetent?
- Est-ce qu'il se perçoit lui-même de la même façon?
- Est-ce que cela affecte sa façon de travailler et sa conduite?

20. Pouvez-vous me dire comment vous envisagez votre avenir de carrière en enseignement?

21. Finalement par rapport à votre parcours, qu'est-ce que vous trouvez marquant positivement ou négativement dans votre expérience d'enseignement au Québec?

22. Pensez-vous que vos caractéristiques personnelles en tant qu'individu ont influencé votre adaptation à la réalité de l'enseignement au Québec?

- Qu'est-ce qui a influencé positivement?
- Qu'est-ce qui a influencé négativement?

23. Quels seraient les conseils que vous donneriez à un nouvel enseignant de migration récente qui commence à enseigner à l'école québécoise?

VI. Questions d'ordre général

24. Pouvez-vous me dire comment les collègues, les parents, la direction perçoivent en général les enseignantes et enseignants d'origine étrangère?

25. Trouvez-vous pertinent d'embaucher des enseignantes et enseignants de migration récente dans les écoles québécoises?

Probe :

- Contribution du personnel enseignant immigrant?

- Cette contribution est-elle appréciée et encouragée dans le système scolaire québécois?

26. Pouvez-vous me parler des difficultés que rencontrent généralement les enseignantes et enseignants de migration récente?

Probes :

- Au niveau de l'accès à l'emploi,
- Au niveau des conditions de travail
- Au niveau de l'intégration sociale et professionnelle
- Ces difficultés sont-elles particulières au personnel enseignant de migration récente?
- Ont-ils des besoins tout à fait spécifiques à eux seuls? Lesquels?

27. Pouvez-vous me faire des propositions, de façon spécifique, pour réduire ou éliminer les difficultés que vivent les enseignantes et enseignants de migration récente qui s'insèrent dans le milieu scolaire québécois?

28. Avez-vous quelque chose à ajouter en lien avec les enseignants de migration récente?

Fiche de renseignements sur la personne interrogée

1/ Pays d'origine :

2/ Âge : entre 25-35 ans : entre 36-45 ans : entre 46-55 ans : entre 56 -65 ans :

3/ Sexe: Féminin Masculin

4/ État matrimonial : Marié(e) Divorcé(e) Séparé(e) Conjoint(e) de fait

5/ Nombre d'enfants à charge :

6/ Statut au Québec/Canada: Réfugié(e) Résident(e) permanent(e) Citoyen(ne)

7/ Depuis combien de temps êtes-vous au Québec/ Canada?

8/ Depuis combien de temps êtes-vous enseignant au Québec?

9/ Vous enseignez dans une école publique ou privée? Laquelle?

10/ Pourriez-vous nous dire si vous enseignez au préscolaire, primaire ou secondaire?

11/ Qu'est-ce que vous enseignez? À quel degré d'enseignement?

ANNEXE C

ATTESTATION DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

Comité d'éthique de la recherche
Éducation et sciences sociales

Attestation de conformité

Le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke certifie avoir examiné la proposition de recherche suivante :

L'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants de migration récente au Québec)

Aline Niyubahwe

Étudiante, Doctorat en éducation, Faculté d'éducation

Le comité estime que la recherche proposée est conforme aux principes éthiques énoncés dans la *Politique institutionnelle en matière d'éthique de la recherche avec les êtres humains*.

Membres du comité

André Balleux, président du comité, professeur à la Faculté d'éducation, département de pédagogie.

France Beauregard, professeure à la Faculté d'éducation, département d'enseignement au préscolaire et primaire

France Jutras, professeure à la Faculté d'éducation, département de pédagogie

Myriam Laventure, professeure à la Faculté d'éducation, Département de psychoéducation

Carlo Spallanzani, professeur à la Faculté d'éducation physique et sportive

Serge Striganuk, professeur à la Faculté d'éducation, Département de gestion de l'éducation et de la formation

Eric Yergeau, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'orientation professionnelle

France Dupuis, membre représentante du public

Le présent certificat est valide pour la durée de la recherche, à condition que la personne responsable du projet fournisse au comité un rapport de suivi annuel, faute de quoi le certificat peut être révoqué.

Le président du comité,

André Balleux, 16 mai 2011

ANNEXE D

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À PARTICIPER AUX ENTREVUES



Faculté d'éducation
2500, boul. de l'Université
Sherbrooke (Québec) J1K 2R1

Consentement à participer aux entrevues pour la recherche portant sur :
L'IP des enseignantes et enseignants de migration récente au Québec

Chercheuse responsable : Aline Niyubahwe, Étudiante au doctorat en éducation, Université de Sherbrooke.

Directrice de thèse : Joséphine Mukamurera, Ph.D, professeure, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

Co-directrice de thèse: France Jutras, Ph.D, professeure, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

Madame, Monsieur,

Nous vous invitons à participer à la recherche intitulée «L'IP des enseignantes et enseignants de migration récente au Québec.» Selon la personne qui nous a mis en contact, vous avez reçu une formation à l'enseignement et une expérience d'enseignement dans votre pays d'origine, vous exercez ou avez exercé durant au moins une année la fonction d'enseignante ou d'enseignant au Québec et vous êtes dans les sept premières années de résidence au Québec. C'est pourquoi votre participation à notre recherche est importante.

Les objectifs de ce projet de recherche sont :

- Décrire et comprendre l'expérience de transition professionnelle des enseignantes et enseignants de migration récente au Québec.
- Décrire et comprendre l'expérience d'adaptation au rôle professionnel des EMR dans le contexte scolaire québécois.

Votre participation à ce projet de recherche consiste à passer une entrevue individuelle d'environ 1h30 avec la chercheuse. Cette entrevue aura lieu à la date convenue, à l'heure et au lieu qui vous conviennent le mieux, soit à votre bureau au travail, à votre domicile ou un autre lieu qui vous convient. Dans certains cas et si cela se justifie, l'entrevue pourrait se faire au moyen d'une visioconférence en utilisant le logiciel Skype ou tout autre support technologique adéquat. Après cette entrevue, la chercheuse écrira le récit de votre expérience qui vous sera soumis en vue d'une validation ou correction si vous le jugez nécessaire.

La participation à cette entrevue peut comporter des risques minimes et la chercheuse s'engage à mettre en œuvre les moyens nécessaires pour les réduire. Par contre, l'occasion de réfléchir à votre expérience ainsi que l'éclairage approfondi que vous apporterez sur les difficultés et les défis auxquels les enseignantes et enseignants de migration récente font face constituent les principaux bénéfices à participer à l'entrevue. Cependant, aucune compensation financière n'est attribuée à votre participation à ce projet de recherche.

Comme participant, vous pouvez être assuré de l'anonymat et de la confidentialité des informations fournies: les enregistrements ainsi que leurs transcriptions seront conservés durant la recherche et pour une période maximale de cinq ans, en lieu sûr. Nous utiliserons les données à des fins de recherche dans le but de répondre aux objectifs scientifiques du projet de recherche décrits dans ce formulaire de consentement. Les résultats de l'analyse des données seront publiés dans des revues scientifiques ou partagés avec d'autres personnes lors de communications scientifiques. Nous vous assurons que lors de ces communications orales ou écrites, vous ne serez identifié personnellement en aucune façon et un pseudonyme vous sera attribué. Le respect de l'anonymat des sources sera ainsi assuré. Seule la chercheuse aura accès aux entrevues et aux transcriptions. Cependant, il est possible qu'elle les montre à sa directrice et sa codirectrice pour valider certaines analyses.

La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, et de vous retirer en tout temps sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi aux coordonnées indiquées ci-dessous :

[Signature de la chercheuse ou du chercheur][Date de la signature]

Aline Niyubahwe
Étudiante au doctorat en éducation

Sherbrooke (Québec),
Tél : (cellulaire), 819 821 8000 Poste (bureau)
Courriel :

J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet «L'IP des enseignantes et enseignants de migration récente au Québec.»

J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.

Participante ou participant :

Signature :

Nom :

Date :

S.V.P. Signez les deux copies.
Conservez une copie et remettez l'autre à la chercheuse.

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et participants. Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), vous pouvez communiquer avec M. André Balleux, président de ce comité, au (819) 821-8000 poste ou à

ANNEXE E

PREUVE DE SOUMISSION DU PREMIER ARTICLE

Imprimer <http://fr.mg40.mail.yahoo.com/neo/launch?.rand=af414hvg549ti>

Objet : [MJE] Accusé réception de la soumission

De : Stephen Peters ()

À :

Date : Mercredi 29 février 2012 12h41

Aline Niyubahwe,

Nous vous remercions d'avoir soumis le manuscrit intitulé « Professional Integration of Immigrant Teachers in the School System: A Literary Review » à McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill. Nous commencerons le processus de la revue immédiatement, et reviendrons à vous aussitôt que possible.

URL du manuscrit :
<http://mje.mcgill.ca/index.php/MJE/author/submission/8879>
 Nom d'utilisateur : niyubahwe1974

Si vous avez des questions, n'hésitez pas à communiquer avec nous. Nous vous remercions d'avoir pensé à notre revue pour la publication de vos travaux.

Stephen Peters
 McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill

McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill
<http://mje.mcgill.ca>
mje.education@mcgill.ca

1 sur 1 2012-02-29 13:26

ANNEXE F

PREUVE DE SOUMISSION DU DEUXIÈME ARTICLE

monCourriel :: [RCÉ] Accusé réception de la soumission

https://www.usherbrooke.ca/moncourriel-app/?_task=mail&_action=pr...

Objet **[RCÉ] Accusé réception de la soumission**
 De Barb Ford <cje-rce@csse.ca>
 À ALINE NIYUBAHWE
 Date 2014-01-31 11:22



Bonjour,

Nous vous remercions d'avoir soumis le manuscrit intitulé « L'EXPÉRIENCE DE TRANSITION SOCIOPROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS DE MIGRATION RÉCENTE AU QUÉBEC » à la revue Revue canadienne de l'éducation. Grâce à notre système de gestion en ligne, vous pourrez suivre votre soumission tout au long du processus d'édition simplement en accédant au site web de la revue.

URL du manuscrit :
<http://cjs.vre.upsi.ca/index.php/cje-rce/author/submission/1715>
 Nom d'utilisateur : niyal801

Nous passons en revue les articles de façon chronologique et attribuer examinateurs que des soumissions arrivent. Il ya un temps d'attente moyen de six mois pour recevoir une réponse de tous les réviseurs et les rédacteurs.

Si vous avez des questions, n'hésitez pas à communiquer avec nous.

Nous vous remercions d'avoir pensé à notre revue pour la publication de vos travaux.

Cordialement,

Barb Ford
 Revue canadienne de l'éducation
 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
<http://www.cje-rce.ca>

ANNEXE G-PREUVE DE SOUMISSION DU TROISIÈME ARTICLE



ⁱ Martel, R. (2010). Données de production interne du MELS.